

Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Burg, Julia von der; Diesner, Ilona; Lang, Martin; Thomas, Bernadette; Walzik, Sebastian

Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

St. Gallen; Dortmund : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen ; Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2009, 175 S.



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Burg, Julia von der; Diesner, Ilona; Lang, Martin; Thomas, Bernadette; Walzik, Sebastian: Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). St. Gallen; Dortmund : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen ; Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2009, 175 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20088 - DOI: 10.25656/01:2008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20088>

<https://doi.org/10.25656/01:2008>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Modellversuchsprogramm

Selbstgesteuertes und
kooperatives Lernen in der
beruflichen Erstausbildung
(SKOLA)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Prof. Dr. Dieter Euler
Universität St. Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Günter Pätzold
Technische Universität Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik

Abschlussbericht des Programmträgers zum
BLK-Programm:

Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

Dieter Euler
Günter Pätzold
Julia von der Burg
Ilona Diesner
Martin Lang
Bernadette Thomas
Sebastian Walzik

(Berichtszeitraum: 01.07.2004 bis 31.12.2008)

Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Inhalt

Inhalt.....	2
1 Ausgangspunkte	5
2 Gesamtdarstellung des Programms.....	10
2.1 Ziele und Maßnahmenbereiche des Programms.....	10
2.2 Funktionen und Aufgaben der Programmträgerschaft.....	12
2.3 SKOLA Modellversuche	20
3 Inhaltliche Ergebnisdarstellung	22
3.1 Bildungsgangarbeit vor der Herausforderung der Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens.....	22
3.2 Die Entwicklung von Lernaufgaben und Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens.....	34
3.3 Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im Bereich der Instandhaltung.....	41
3.4 Konzepte des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung	49
3.5 Ansätze zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener durch die Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens	58
3.5.1 Modellversuchskonzepte	61
3.5.2 Beispiele für Projekte der einzelnen Modellversuche	66
3.5.3 Kooperation und Transfer	79
3.6 Ansätze zur didaktischen Gestaltung selbstgesteuerter und kooperativer Lehr- Lernprozesse	80
3.6.1 Organisation und Planung von Lehr-Lernprozessen	81
3.6.2 Didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.....	86
3.6.3 Beurteilung von Lernergebnissen	90
3.7 Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in besonderen (Lern-)Situationen.....	92
3.7.1 Modellversuch KOOL: Besondere Lernsituationen im den Glasberufen	93
3.7.2 Modellversuch SIQUA: Besondere Ausbildungssituation in der ländlichen Region	96

3.7.3	Modellversuch EiLe: Besondere Situation aufgrund eines erweiterten Handlungsrahmens.....	98
3.8	Implikationen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens für die Personal- und Organisationsentwicklung.....	101
3.8.1	Voraussetzungen und Grenzen von Lehrerteams	101
3.8.2	Wirksamkeit gemeinsamer Dokumentation	104
3.8.3	Konzepte zur Unterstützung von Lehrerteams	105
3.8.4	Kooperation mit externen Bildungsinstitutionen.....	106
3.8.5	Organisation von Lehrerteams	107
4	Evaluationskonzept der Programmträger.....	108
4.1	Evaluationsdossiers.....	108
4.2	Reflexions- bzw. Feedbackgespräche.....	109
4.3	Telefoninterviews.....	110
4.4	Metaevaluation	111
4.4.1	Methodisches Vorgehen	111
4.4.2	Modellierung	112
4.4.3	Darstellung der Ergebnisse	116
5	Forschungsprojekte.....	118
5.1	Instrumente zur Erfassung/Diagnose von kooperativem Lernen.....	118
5.2	Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung	122
5.3	Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der beruflichen Bildung	129
5.4	Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck – Eine ergänzende Erhebung zum Einzelmodellversuch SELEA im Rahmen von SKOLA.....	136
6	Transferkonzept der Programmträgerschaft	146
6.1	Modellversuchsprogrammbroschüre	146
6.2	SKOLA Internetauftritt	147
6.3	Fachtagungen der Programmträger	148
6.3.1	Erste Fachtagung	148
6.3.2	Zweite Fachtagung	149
6.3.3	Dritte Fachtagung	149

6.3.4	Vierte Fachtagung	151
6.3.5	Abschlusstagung	152
6.3.6	14. Hochschultage Berufliche Bildung	153
6.3.7	15. Hochschultage Berufliche Bildung	154
6.4	Praxisband.....	155
6.5	Publikationen der Programmträgerschaft	156
7	Konsequenzen und bildungspolitische Empfehlungen.....	161
8	Anhang.....	165
8.1	Maßnahmenbereiche und zielleitende Fragestellungen des Programms.....	165
8.2	Programmmatrix	170
8.3	Steckbriefe der Modellversuche	171

1 Ausgangspunkte

Im Zeitraum vom Juli 2004 bis Dezember 2008 entwickelten, erprobten und implementierten insgesamt 21 Modellversuche im Rahmen des Modellversuchsprogramms SKOLA („Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“) verschiedene Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Der vorliegende Abschlussbericht stellt den (vorläufigen) Endpunkt dieser intensiven Forschungen dar.

Ausgangspunkt und Prämisse dieses Forschungsvorhabens bildete der bildungsplanerische Handlungsbedarf des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 14.04.2000 zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung. Nach diesem Beschluss sind in der heutigen Zeit neben Fachkompetenzen gleichrangig auch soziale und kommunikative Kompetenzen sowie insbesondere die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen für erfolgreiches berufliches Handeln unerlässlich.

Das Bezugssystem der Berufsbildung – die Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen – ist aufgrund veränderter Marktbedingungen einem markanten Wandel ausgesetzt. In einer globalisierten Wirtschaft vollziehen sich die Produktions- und Informationsprozesse der Unternehmen in einem größeren räumlichen Entscheidungsraum, dessen Folge u. a. ein intensivierter Wettbewerb ist. Eine wesentliche Konsequenz aus dieser Situation ist der Wandel von Verkäufer- zu Käufermärkten. Die Unternehmen verkaufen nicht mehr ihre Standardprodukte, sondern sie müssen sich im Rahmen einer Kundenorientierung auf die Kundenwünsche einstellen.

Parallel zu dieser Neuausrichtung der Absatzmärkte kommt es zu veränderten Formen der Arbeitsorganisation. An die Stelle von zentralistischen Organisationen und patriarchalischen Führungssystemen tritt eine Team- und Mitarbeiterorientierung. Die neue Herausforderung besteht in der Entwicklung von Arbeitsstrukturen, die das kreative und synergetische Potenzial von Teams umsetzen und im Rahmen von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen immer neue Optimierungen der Geschäftsprozesse auslösen, wobei auch die Bedeutung der neuen Medien immer mehr zunimmt. Es bedarf daher selbstverantwortlich, entscheidungsorientiert und sozialkompetent handelnder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie, korrespondierend dazu, Führungskräfte, die Anweisung durch Coaching, Kommandieren durch Unterstützen und Kontrollieren durch Ermöglichen ersetzen. Das Kooperationspostulat vollzieht sich im

Kontext einer hochgradig geforderten Flexibilität, d. h. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen davon ausgehen, dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf häufig ändern und sich auch die von ihnen geforderten Kompetenzen rasch wandeln.

Für die Berufsbildung ergeben sich aus diesen Wandlungsprozessen gravierende Konsequenzen, sowohl auf der personellen Ebene der Akteure (Lehrende und Lernende) als auch auf der Ebene der Institutionen (Schulentwicklung). In diesem Zusammenhang ist auf die erhöhte Bedeutung von Selbstlernkompetenzen und Teamfähigkeit hinzuweisen, einerseits als Voraussetzung zur (Mit-)Gestaltung der oben skizzierten Entwicklungen, andererseits als Ziel von Lehr-Lernprozessen. Gleichzeitig konvergieren einschlägige Analysen in der Einschätzung, dass entsprechende Kompetenzen auch in der Berufsbildung eher eine Programmatik und kaum eine verbreitete Praxis ausdrücken.

Sowohl die Lehr- und Lernprozesse als auch die Kulturen in den beruflichen Schulen betonen noch zu wenig die Selbstverantwortung, die Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbststeuerung sowie das Lernen und Arbeiten in Teamkontexten. Konzepte der Selbstwirksamkeit spielen systematisch im Unterrichts- und Schulalltag beruflicher Schulen trotz ihrer Bedeutung für den Unterrichts- und Lernerfolg kaum eine Rolle.

Prägend für unser Bildungssystem ist bis heute trotz der intensiv geführten Diskussionen um die erweiterte Eigenständigkeit von Schulen – z. B. auch im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren – immer noch eine Kultur der Vorgaben und der Außensteuerung. Der Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernendem kann nur in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette definiert werden, nicht aber auf der kulturellen Ebene. Dort dominieren Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem gegenüber stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität, die als angemessen, ja als notwendig für eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verstanden werden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt.

Selbstgesteuertes Lernen erhält eine spezifische Begründung im Zusammenhang mit Postulaten, die insbesondere mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verknüpft

sind. Dabei verbinden sich zwei Entwicklungen zu einer nachdrücklichen Begründung für die verstärkte Bedeutung dieser Handlungskompetenz. Die Aussage, „Die Zukunft ist offen“, bedeutet für die Berufsbildung, dass heute niemand sagen kann, welche Aufgaben und Berufsanforderungen in einigen Jahren bedeutsam sein werden. Welche Kompetenzen sollen Auszubildende erwerben, wenn weitgehend unbestimmbar ist, was in der Zukunft erwartet wird? Jugendliche werden heute ausgebildet für eine Zukunft, die wir noch nicht kennen, aber doch gestalten müssen. Wir sind mit einer Problemlage konfrontiert, die eigentlich paradox klingt: Wir bleiben häufig uninformiert, weil es zu viele Informationen gibt. Als Medienkonsumenten sind wir einer ständig anwachsenden Flut von Informationen ausgesetzt bzw. ausgeliefert. Im Zeitalter des Internets müssen wir jedoch in erster Linie lernen, die richtigen Fragen zu stellen, sich ausgehend von dem zu lösenden Problem zu den wirklich relevanten Informationen zu navigieren und diese kompetent zu beurteilen.

Daraus resultiert die Erkenntnis, dass es nicht mehr ausreicht, auf Vorrat zu lernen. Man muss dazulernen, wenn sich die Bedingungen verändert haben, und man muss prinzipiell lernen, sich in einer Welt der Informationsüberflutung zurecht zu finden und aus Informationen ein problembezogenes Wissen zu konstruieren.

Die Notwendigkeit eines fortdauernden Wissenserwerbs im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernens fordert die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen in Eigenverantwortung und mit anderen (Voneinander und miteinander lernen). Auf diese Herausforderung muss die Berufsausbildung vorbereiten und dafür muss sie qualifizieren. Zwar hat die KMK die bildungspolitische Relevanz des selbstgesteuerten Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens bereits im Jahr 2000 für die Weiterbildung in einen Beschluss umgesetzt, damit wurden aber die tatsächlichen Lehr- und Lernprozesse in der Berufsbildung bislang kaum erreicht.

Besonders deutlich wird der Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen, Selbststeuerung von Lernprozessen und der auszuweitenden Nutzung informationstechnischer Möglichkeiten wenn man bedenkt, dass mit der Aufforderung zum lebenslangen Lernen als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung der Lernprozesse die Eigenverantwortung des Lernens neu bestimmt wird. Da damit umfassende organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems verbunden sind, ist eine der wesentlichen Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik und Bildungspraxis die Stärkung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen.

Selbstlernkompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass Lernende mit Hilfe geeigneter Strategien ihren Wissens- und Kompetenzerwerb selbst steuern und verantworten. In diesem Zusammenhang setzen sie sich eigenständig Ziele, analysieren die zu bewältigende Aufgaben- oder Problemstellung, überwachen den Lernfortschritt und beurteilen die erreichten Lernergebnisse. Selbstlernkompetenzen sind sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel des Lernens. Im Vergleich zu der verbreiteten Unterrichtspraxis ergeben sich daraus anspruchsvolle Entwicklungsanforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -durchführung.

Einen neuen Akzent erhalten die Überlegungen durch die Nutzung von Formen des so genannten E-Learning. Mit den Möglichkeiten der multimedialen Informationsdarstellung und den zusätzlichen Formen des netzbasierten Austauschs im Rahmen einer asynchronen oder synchronen Telekommunikation ergeben sich neue Optionen für die lehrmethodische Gestaltung auch in der Berufsbildung. Es fehlt derzeit an E-Learning-gestützten Lernumgebungen, die den didaktischen Mehrwert in überzeugender Weise repräsentieren und neben den fachlichen auch überfachliche Handlungskompetenzen fördern können.

In Hinblick auf die Förderung von Sozialkompetenzen ergeben sich für alle Berufstätigkeiten vielfältige Anforderungen, die sich auch bereits jetzt in Ordnungsgrundlagen und Prüfungsanforderungen niederschlagen. Während der Bedeutungszuwachs von Sozialkompetenzen zum einen mit dem Hinweis begründet wird, Sozialkompetenzen seien mittlerweile eine strategische Größe des ökonomischen Erfolgs einer Unternehmung und daher explizit in den Bildungsinstitutionen zu fördern (Berufsbildung als Gestaltungsinstanz), weist eine andere Seite auf den Ausfall traditioneller Sozialisationsagenturen und die daraus resultierende Zunahme von sozialen Verhaltensdefiziten hin, denen pädagogisch entgegenzuwirken sei (Berufsbildung als Reparaturinstanz). Sozialkompetenzen werden einerseits immer gefragter, können andererseits jedoch nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden.

Damit das Konzept des selbstgesteuerten Lernens bestehende Bildungsbenachteiligungen nicht verschärft sondern vielmehr seine positiven Wirkungen entfalten kann, sind entsprechende Rahmenbedingungen und flankierende Maßnahmen auf der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung erforderlich. Die Förderung selbstgesteuerten Lernens bedeutet eine stärkere Hinwendung zur Beteiligung an Lernprozessen an Stelle von Unterrichtung und Belehrung. Um eine verstärkte Bil-

dungsberatung zu implementierten, müssen Lehrende auf ihre neue bzw. erweiterte Rolle als Lernanreger, Lernmoderatoren und Lernberater vorbereitet und qualifiziert werden. Zudem gilt es, neue methodische Lehr-Lernarrangements zu entwickeln, die die Lernenden in die Lage versetzen, das eigene Lernverhalten zu reflektieren, zu steuern, zu kontrollieren und zu entwickeln.

Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens sind als neue Strukturanforderungen sowie als Chance für Entwicklung und Veränderung zu begreifen. Das Konzept des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens wird und kann die „klassischen“ Wege des Lernens nicht ersetzen, allerdings kann es sie sinnvoll ergänzen.

Die folgenden Ausführungen geben dem interessierten Leser einen Einblick, welche Antworten, Modelle und Ergebnisse im Modellversuchsprogramm SKOLA generiert werden konnten, um selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung zu implementierten.

Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Kapitel dieses Berichts zunächst das Modellversuchsprogramm in seiner Gesamtstruktur dargelegt. Ausgehend von den Zielsetzungen und den das Erkenntnisinteresse leitenden Forschungsfragen folgt eine Erläuterung der Funktionen und Aufgaben der Programmträgerschaft sowie damit einhergehend der Architektur des Programms. Im Anschluss daran erhält der Leser einen Überblick zu den am Modellversuchsprogramm beteiligten Modellversuchen.

Im dritten Kapitel werden die inhaltlichen Ergebnisse des Programms vor dem Hintergrund der sechs Maßnahmenbereiche von SKOLA dargestellt. Dies geschieht in Form von modellversuchsübergreifende Ausführungen zu besonders interessanten Themenstellungen.

Im vierten Kapitel werden die Erfahrungen der Programmträgerschaft reflektiert. Dabei wird zum einen auf interne Prozesse der Evaluation eingegangen, zum anderen werden die nach außen gerichteten Evaluationsaktivitäten, welche direkte Kontakte mit Modellversuchen und der Öffentlichkeit erforderten, dargelegt.

Das Transferkonzept der Programmträgerschaft rückt im fünften Kapitel näher in den Fokus der Betrachtungen.

Im Kapitel sechs werden schließlich die wesentlichen Erkenntnisse des Modellversuchsprogramms zusammengefasst und Empfehlungen für die Weiterentwicklung entsprechender Konzepte und Projekte formuliert.

2 Gesamtdarstellung des Programms

2.1 Ziele und Maßnahmenbereiche des Programms

Verbindliche Grundlage für das Modellversuchsprogramm SKOLA bildeten die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) beschlossenen Programmziele sowie die daraus abgeleiteten Maßnahmenbereiche (MB). Nach diesen verfolgt SKOLA als Leitziel den Anspruch, didaktische Konzepte zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens (Teamfähigkeit) auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Erstausbildung unter verstärkter Nutzung der pädagogisch-didaktischen Potenziale moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Analog hierzu wurden für das Programm zielleitende Fragestellungen begründet. In insgesamt sechs Maßnahmenbereichen wurden diese Fragestellungen thematisch gruppiert. In ihrer Gesamtheit bildeten die Maßnahmenbereiche und ihre zielleitenden Fragestellungen das grundlegende Frageninventar der einzelnen Modellversuche und Forschungsprojekte.

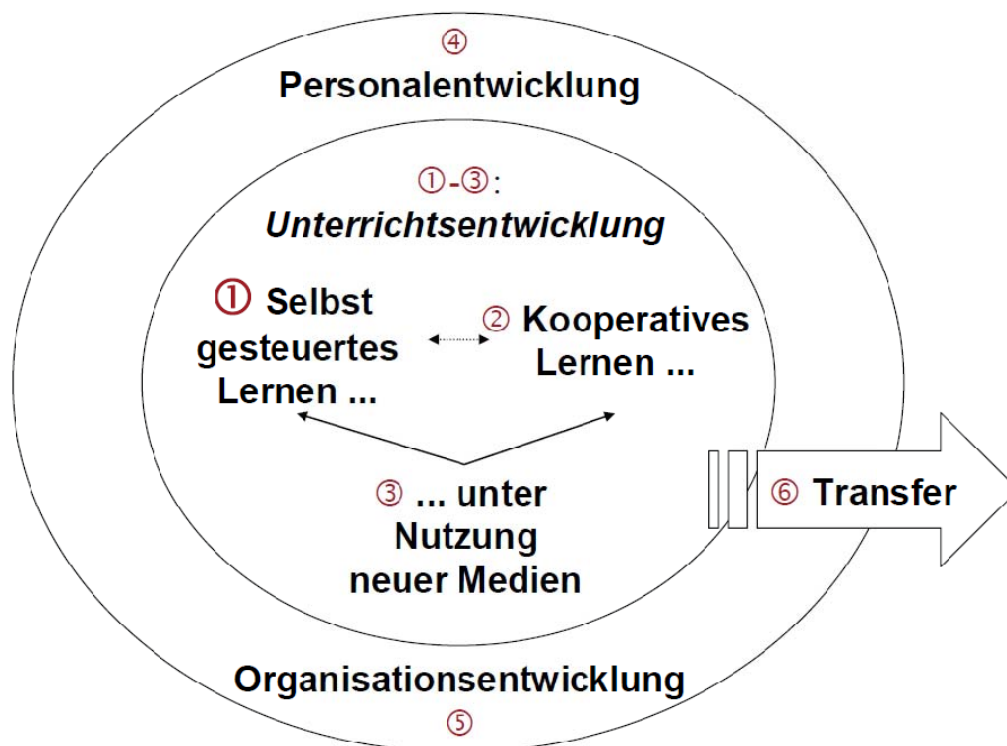


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Maßnahmenbereiche

Die folgenden Ausführungen geben einen knappen Überblick über die Maßnahmenbereiche, weitergehende Erläuterungen finden sich in den Dossiers zu diesen Maßnahmenbereichen¹.

- Maßnahmenbereich 1: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung
- Maßnahmenbereich 2: Unterrichtsentwicklung II – Förderung des kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung
- Maßnahmenbereich 3: Unterrichtsentwicklung III – Potenziale von E-Learning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung
- Maßnahmenbereich 4: Kompetenzentwicklung der Lehrenden – Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung
- Maßnahmenbereich 5: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung – Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung
- Maßnahmenbereich 6: Förderung des Transfers in den Modellversuchen

Im Sinne einer ganzheitlichen Schulentwicklung und zur Stärkung der Nachhaltigkeit der entwickelten Ansätze und Konzepte bezog SKOLA demnach sowohl Maßnahmen auf der Unterrichts- also auch Maßnahmen auf der Personal- und Organisationsebene mit ein.

Auf der Unterrichtsebene (Maßnahmenbereiche 1-3) ging es darum, die Entwicklung von Selbstlern- und Teamkompetenz im Rahmen von entsprechenden mikro- und makrodidaktischen Konzepten unter möglichst weitgehender Beteiligung der Lernenden zu fördern, wobei diese Innovationen von der Schulorganisation und -kultur durch entsprechende Unterstützungsstrukturen (Maßnahmenbereich 5) getragen werden sollten. Diesem lag die Annahme zugrunde, dass Selbststeuerung sowie Kooperation und Teambildung von den Auszubildenden und Lehrkräften nur dann glaubwürdig erwartet werden können, wenn die Institution Schule diese vorlebt und mitprägt.

Um Konzepte einer neuen bzw. erweiterten Lernkultur auf der Unterrichtsebene umzusetzen, müssen Lehrende im Rahmen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung auf

¹ <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=6878>, letzter Zugriff am 12.03.2009

ihre veränderte Rolle vorbereitet werden, indem diese ihre Selbstlernfähigkeiten, ihr kooperatives Handeln und ihre Selbstwirksamkeit zunächst, z. B. im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung oder mit Hilfe entsprechender Fortbildungsangebote, theoretisch fundieren, um diese anschließend unterrichtlich zu erproben, damit sie für Schülerinnen und Schüler im Lehrerhandeln erfahrbar werden (Maßnahmenbereich 4).

SKOLA zielte folglich mit einem entwicklungs- und implementierungsbezogenen Programmansatz – wissenschaftlich begleitet und empirisch akzentuiert – auf eine Veränderung des beruflichen Unterrichts und der Schulorganisation. Dies erfolgte in Abstimmung mit gegenwärtigen didaktischen und organisatorischen Schwerpunkten im Bereich Beruflicher Schulen. Die Ergebnisse der Modellversuchsarbeit sollten anhand von praxisrelevanten Beiträgen und daran angeknüpften Forschungsaktivitäten zur Verankerung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens sowie zur Etablierung einer zeitgemäßen Lernkultur und Lernorganisation beitragen.

2.2 Funktionen und Aufgaben der Programmträgerschaft

Seit 1998 wurden BLK-Modellversuche nicht nur als Einzelvorhaben, sondern auch gebündelt im Rahmen von Modellversuchsprogrammen durchgeführt. Diese Programme verfolgten die Idee einer Konzertierung und Vernetzung unterschiedlicher Modellversuche in thematisch ähnlichen oder vergleichbaren Bereichen. Dabei sollten die Arbeiten und Ergebnisse der einzelnen Modellversuche schon während ihrer Laufzeit in Hinblick auf die jeweiligen Innovationspotenziale ausgewertet und dem Transfer zugeführt werden, wobei die Modellversuche bei dieser Arbeit durch einen Programmträger unterstützt wurden.

Aus der Bündelung von Einzelvorhaben durch einen Programmträger ergeben sich u. a. folgende Synergieeffekte:

- Die Verbindung von Modellversuchen ermöglicht einen Austausch von Erfahrungen zwischen den Projekten.
- Die Verbindung von Einzelinitiativen zu einem Gesamtprogramm ermöglicht es, entsprechende Aktivitäten an den bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnisstand und korrespondierende Forschungen anzuknüpfen.
- Die Verbindung von wissenschaftlichen Befunden aus Einzelprojekten soll zudem zu einer erhöhten Wahrnehmung der Modellversuchsergebnisse in der Praxis führen.

Das „klassische Tandem“ von Modellversuchsträger und wissenschaftlicher Begleitung erfährt somit durch den Programmträger bzw. die Programmträgerschaft eine zusätzliche Ebene. Das Zusammenwirken und die Funktionsbereiche der einzelnen Modellversuche bzw. ihrer Modellversuchsträger, der wissenschaftlichen Begleitung und des Programmträgers stellten sich demnach wie folgt dar.

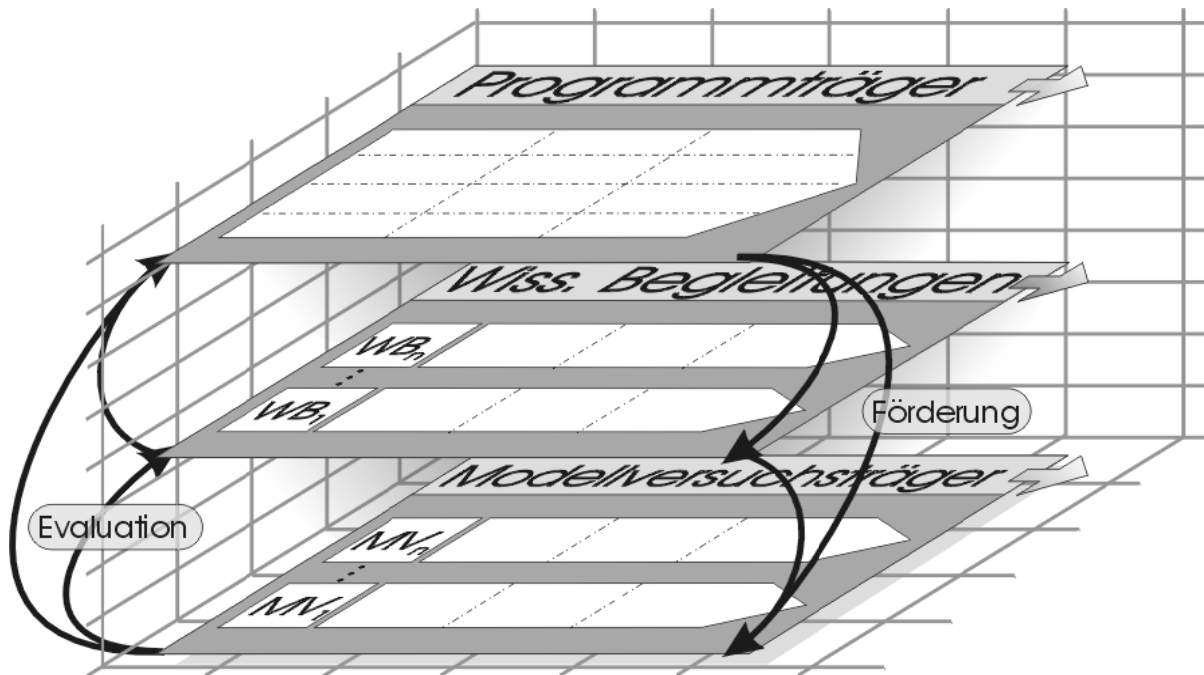


Abbildung 2: Strukturen und Informationsfluss in SKOLA

Im Modellversuchsprogramm SKOLA lag die Programmträgerschaft bei Prof. Dr. Dieter Euler, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, und bei Prof. Dr. Günter Pätzold, Lehrstuhl für Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund. Zusätzlich wurde die Programmträgerschaft durch die Programmkoordinatoren, Dr. Günter Ploghaus (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und Dr. Rolf Möhlenbrock (Behörde der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen) unterstützt. Während die Programmkoordinatoren im Wesentlichen die administrativ-politische Steuerung übernahmen und das Modellversuchsprogramm in Arbeitskreissitzungen und dem Lenkungsausschuss vertraten, waren die Programmträger für die wissenschaftliche Anbindung und Gesamtevaluation des Programms verantwortlich. Im Einzelnen übernahmen die Programmträger die folgenden Funktionen und Aufgaben:

- Grundlagen und Infrastruktur: Die Programmträger organisierten die programmübergreifende Zusammenarbeit mit den Programmkoordinatoren. Sie

schaften die inhaltlichen Grundlagen des Programms, regelten das Gutachterverfahren zur Auswahl der Modellversuche und bauten das Berichtswesen für das Programm auf.

- Evaluation, Steuerung und Promotion: Dies bedeutete vor allem die Auswertung von Zwischenberichten der einzelnen Modellversuche in Hinblick auf die Bedeutung für das Gesamtprogramm. Dabei wurden die Ergebnisse im Sinne einer Steuerung an die Modellversuche zurückgespiegelt und der Programmfortschritt der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.
- Transfer, Vernetzung und Förderung: Sowohl zwischen den Modellversuchen des Programms als auch über den Rahmen des Programms hinaus förderten die Programmträger Transfer- und Vernetzungsvorhaben der Modellversuche. Zudem unterstützten sie die inhaltliche Arbeit der Modellversuche. Sie ermöglichten programmbezogene Veröffentlichungen und gestalteten Workshops und Tagungen für die Modellversuche.

Die Aktivitäten der Programmträger begründen sich aus einem Rollenverständnis, das durch die wissenschaftlich-paradigmatische Ausrichtung sowie das Verständnis von Evaluation ebenso geprägt ist wie durch die Vorstellung von Lern- und Entwicklungsprozessen.

Die weiteren Ausführungen gehen vertiefend auf die Aufgaben der Programmträger ein und spiegeln zugleich die Gesamtarchitektur von SKOLA wider.

Die inhaltliche Fundierung und Bestimmung der Programmgrundlage erfolgte im Rahmen einer Programmexpertise, in der für das Problemfeld zunächst eine Art Bestandsaufnahme geleistet und der Erkenntnisstand bisheriger Forschungsbemühungen zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen zusammengefasst wurde. Um an dem bisherigen Forschungsstand anzuknüpfen und diesen fortzuschreiben, wurden zentrale Erkenntnisse vorangegangener Forschungsbemühungen, wie die der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“ (KAW) oder des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen“, zu Möglichkeiten, Ansätzen, Anforderungen und Problemen selbstgesteuerten Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens, mit einbezogen. Hiervon ausgehend wurden die zentralen Gestaltungs- und Forschungsfragen identifiziert, die in das Programm aufgenommen wurden und auf welche die Modellversuche im Rahmen ihrer Aktivitäten Antworten finden sollten.

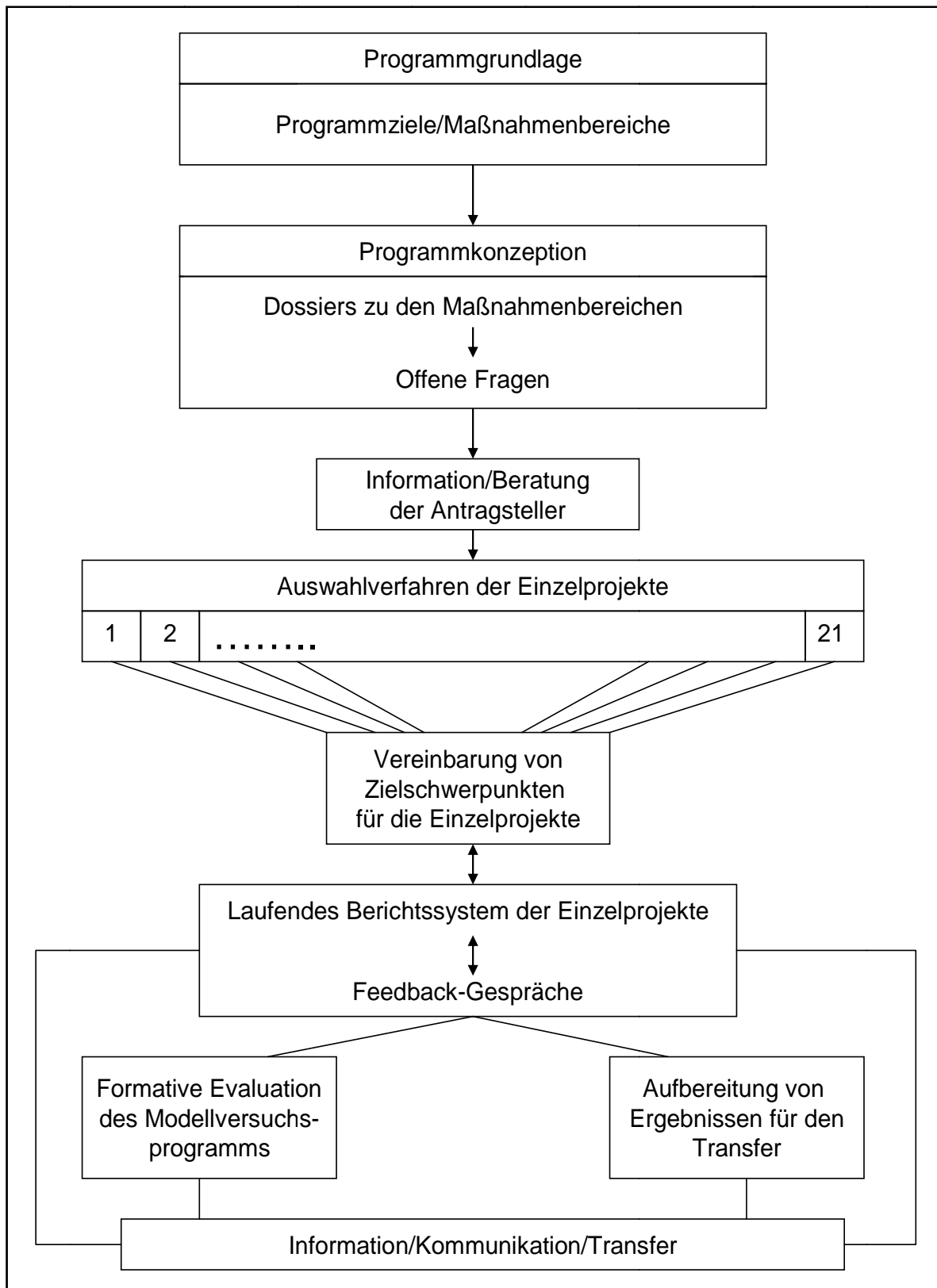


Abbildung 3: Architektur des Modellversuchsprogramms

Um die Programmgrundlage in eine Programmkonzeption zu überführen, wurde von den Programmträgern für jeden Maßnahmenbereich ein so genanntes Dossier ver-

fasst, welches die einzelnen Maßnahmenbereiche vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands genauer erläuterte und in dem die zielleitenden Fragestellungen identifiziert wurden, deren Verfolgung im weiteren Fortgang des Modellversuchsprogramms in besonderer Weise angestrebt wurde.

Auf der Grundlage der Programmexpertise und der Dossiers erfolgt anschließend die Ausschreibung des Modellversuchsprogramms. Zielgruppen des Modellversuchsprogramms waren in erster Linie berufsvorbereitende Maßnahmen (insbesondere im Zusammenhang mit der Förderung von Bildungsbenachteiligten) wie beispielsweise das Berufsvorbereitungsjahr, berufliche Teilzeitbildungsgänge (Berufsschulen) und berufliche Vollzeitbildungsgänge (Berufsfachschulen mit Berufsausbildungsabschluss). Um potenziellen Antragsstellern und weiteren Interessierten einen Einblick in das Programm sowie Hinweise zum Antrags- und Auswahlverfahren zu geben, wurde ein Informationsheft von den Programmträgern herausgegeben. Das Heft gab zunächst einen Überblick über die Leitziele des Modellversuchsprogramms und begründete die Notwendigkeit der Erforschung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Es erläuterte die Maßnahmenbereiche und fasste die grundlegenden Informationen über das Programm prägnant zusammen. Des Weiteren wurden die Aufgaben der Programmträger dargestellt sowie relevante Kontaktadressen zu beteiligten Institutionen (Programmkoordination, BMBF, Lenkungsausschuss, BIBB), praktische Hinweise für das Erstellen der Anträge sowie die Beurteilungskriterien der Gutachter aufgeführt. Die Broschüre „Informationen für Antragssteller“ wurde auf Nachfrage an Interessenten sowie am „Workshop für Antragsteller“ den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgehändigt. Zusätzlich wurde die Datei zum Download im Internet bereitgestellt.

Zur Akquirierung der einzelnen Modellversuche fand an der Universität Dortmund am 08. Oktober 2004 zunächst ein eintägiger (Informations-)Workshop für interessierte Antragsstellerinnen und Antragsteller statt. In diesem Workshop wurden die inhaltlichen Schwerpunkte des Programms vorgestellt sowie weiterführende Informationsressourcen und spezifische Beratungsleistungen in Kleingruppen angeboten. Nach dem Eingang der Anträge wurden diese in einem Gutachterverfahren von einem objektiven Gutachtergremium, dem Vertreter der Wissenschaft und Berufsbildungspraxis (OStD Alfred Behnke (Schulleiter der Oskar-von-Miller-Schule, Kassel), Prof. Dr. Josef Rützel (Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt), Prof. Dr. Detlef Buschfeld (Institut für Berufs-, Wirtschafts-

und Sozialpädagogik, Universität zu Köln), Prof. Dr. Hermann Hansis (Schulleiter am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg, Köln) und Manfred Marwede (Schulleiter der gewerblich-technischen berufsbildenden Schulen der Stadt Neumünster)) angehörten, nach einheitlichen Beurteilungskriterien in Hinblick auf ihren Innovationsgehalt, ihre Realisierbarkeit, ihre Transferfähigkeit und ihre inhaltliche Kompatibilität mit den Programmzielen bewertet und entsprechend bewilligt oder mit Überarbeitungshinweisen versehen. In diesem Zusammenhang übernahmen die Programmträger eine unterstützende und beratende Funktion. Nach drei Antragsrunden galt das Förderpotenzial als ausgeschöpft. Die Betreuung der 21 bewilligten Modellversuche erfolgte durch die Programmträger in Dortmund und St. Gallen in kooperativer Form und auf Grundlage einer gemeinsam abgestimmten einheitlichen Vorgehensweise. Um jeweils kurze Kommunikationswege sowie eine intensive und umfassende Betreuung zu gewährleisten, wurde für jeden Modellversuch jeweils einer der Programmträger als federführender Ansprechpartner benannt. Die Aufteilung gestaltete sich wie folgt:

**Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St. Gallen
(Prof. Dr. Dieter Euler)**

- EiLe
- I-LERN-KO Berlin
- I-LERN-KO Saarland
- KoLA
- KOLLT
- KOOL
- LUST
- SELEA
- SIQUA
- Tusko Bremen
- Tusko Thüringen

**Lehrstuhl für Berufspädagogik
Technische Universität Dortmund
(Prof. Dr. Günter Pätzold)**

- JoA
- Lasko Brandenburg
- Lasko Thüringen
- LunA Hamburg
- LunA Hessen
- mosel
- SEBI@BVJ
- segel-bs Bayern
- segel-bs NRW
- SESEKO

Im Rahmen der Umsetzungsphase fanden zunächst zwischen den Programmträgern und den jeweiligen Projektverantwortlichen (Durchführende und wissenschaftliche Begleitung) Zielvereinbarungsgespräche statt, in denen – ausgehend von dem jeweiligen Modellversuchsantrag und der Programmkonzeption – die Anbindung an das Gesamtprogramm erörtert und im Ergebnis die Zielschwerpunkte und -prioritäten für die weiteren Modellversuchsaktivitäten vereinbart wurden. Es sei hervorgehoben, dass dieses Vorgehen weder als Kontrolle der Einzelprojekte noch als Überformung

der in ihnen agierenden wissenschaftlichen Begleitungen angelegt war, sondern einzig der Bündelung von Einzelaktivitäten in ein Gesamtprogramm und der frühen Erarbeitung und Bereitstellung von Arbeitsergebnissen für den Transfer in die Berufsbildungspraxis dienen sollte.

Die getroffenen Zielvereinbarungen stellten somit den Ausgangs- und Bezugspunkt sowohl des Gesamtprogramms als auch der einzelnen Modellversuche dar. Sie galten fortan als Richtungspunkte und Meilensteine, die sowohl der inhaltlichen Arbeit Orientierung gaben als auch als Basis für die Beurteilung des Erfolgs herangezogen werden konnten. Für die Programmträger galten die getroffenen Zielvereinbarungen als Grundlage für die Evaluation der Modellversuche, die Steuerung des Gesamtprogramms und die Organisation des Transfers.

Die Erarbeitung der Zielvereinbarungen stellte sich idealtypisch wie folgt dar, wenngleich sich in einigen Fällen Abweichungen und damit verbundene zeitliche Verzögerungen nicht vermeiden ließen:

- Zunächst wurde seitens der Programmträger – mit den zielleitenden Fragestellungen aus den Dossiers als Suchraster – der Projektantrag auf einschlägige Projektziele hin durchgesehen. Die einzelnen Fundstellen wurden in einem Formblatt (Zielvereinbarungstabelle) festgehalten, so dass sich ein grobes Profil von Projektzielen ergab.
- Im Idealfall sollten die herausgearbeiteten Ziele mit den Zielen übereinstimmen, die auch seitens der Projektdurchführenden zugrunde gelegt wurden. In der Regel wurden allerdings im Zielvereinbarungsgespräch unterschiedliche Vorstellungen erörtert; über die zentralen Ziele konnte jedoch immer Konsens erreicht werden.
- Die Projektdurchführenden sollten dann die Maßnahmen ausweisen, mit denen sie die vereinbarten Ziele erreichen wollten; sie sollten verdeutlichen, mit welchen Maßnahmen sie Antworten zu den (projektspezifischen) zielleitenden Fragestellungen finden wollten.
- Abschließend sollten von den Projektdurchführenden Prioritäten für die zu verfolgenden Ziele bzw. Fragestellungen – und damit auch für die ihnen zugeordneten Maßnahmen – festgelegt werden. Mit dem Buchstaben A waren Maßnahmen mit einer sehr hohen Priorität gekennzeichnet, B stand für eine mittlere und C entsprechend für eine geringe Relevanz der Maßnahmen im Rahmen der Modellversuchsarbeit.

Im Anschluss an die Zielvereinbarungsgespräche wurde die Struktur des Berichtswesens aufgebaut und entsprechend innerhalb des Modellversuchsprogramms kommuniziert. Dieses Berichtswesen stellte für die Programmträger die Basis für die Initiierung der Vernetzungs- und Transferaktivitäten dar, galt jedoch nicht als Kontrollinstrument. Zwar stützte sich die Evaluation und Steuerung des Gesamtprogramms auf die Berichte der einzelnen Modellversuche, diese dienten jedoch in erster Linie der Präsentation und Selbstdarstellung der einzelnen Modellversuche nach außen und sorgten für Transparenz über die Aktivitäten in den Modellversuchen. Zudem kam ihnen die Funktion der Rechenschaftsablegung gegenüber den Geldgebern des jeweiligen Modellversuchs zu und sie dienten der Unterstützung von Öffentlichkeitsarbeit und Transfer. Um eine Rückmeldung der Modellversuchsaktivitäten in Hinblick auf die Programmziele und Maßnahmenbereiche zu sichern und die Einheitlichkeit der unterschiedlichen Berichte zu gewährleisten, verwiesen die Programmträger auf die Empfehlungen der BLK zum Berichtswesen. Hierdurch wurde für die Adressaten (z. B. BLK, Programmträger) die Lesbarkeit der Berichte erhöht, indem ein übersichtlicher und schneller Zugriff auf Informationen ermöglicht wurde. Weiterhin sicherte die Einheitlichkeit des formalen Aufbaus der Berichte die Vergleichbarkeit der Informationen der verschiedenen Einzelprojekte. Diese Richtlinien waren vor allem für die Evaluationsaktivitäten der Programmträger bedeutsam.

Die Evaluation der Zwischenberichte förderte zudem die Vernetzungsaktivitäten der Programmträger, die immer wieder Schnittmengen gemeinsamer Interessen und Problemlagen zwischen den einzelnen Modellversuchen herausstellten. Hierdurch konnten „Einzelkämpfer“ dazu veranlasst werden, mit anderen Akteuren „an einem Strang zu ziehen“, wodurch Lösungen ermöglicht wurden, die in separater Modellversuchsarbeit unerreichbar gewesen wären.

Ebenso wie die Modellversuche mussten auch die Programmträger Rechenschaft ablegen und über die Programmfort- bzw. -rückschritte gegenüber der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“, dem Lenkungsausschuss, dem BMBF u. a. schuljahrsbezogen berichten.

Die weiteren Aktivitäten der Programmträger werden im Kapitel vier und fünf im Zusammenhang mit der Evaluations- und Transferkonzept der Programmträger beschrieben

2.3 SKOLA Modellversuche

Insgesamt förderte SKOLA 21 Modellversuche mit einer Laufzeit von jeweils drei Jahren. Durch die unterschiedlichen Antragsrunden (30.09.2004; 31.12.2004; 30.06.2005) begannen die Projekte zwischen Januar und Oktober 2005 und endeten entsprechend zwischen Dezember 2007 und September 2008. 11 Modellversuche waren als Einzelprojekte konzipiert, die Modellversuche Lasko, LunA, segel-bs, Tusko und I-LERN-KO wurden hingegen als Modellversuchsverbünde zwischen zwei Bundesländern durchgeführt. Während die Modellversuchsverbünde Lasko, Tusko und I-LERN-KO zur gleichen Zeit starteten, lag zwischen den Laufzeiten der Verbundpartner in den Modellversuchen LunA und segel-bs jeweils eine zeitliche Differenz von zwei bzw. neun Monaten. Insgesamt waren 12 Bundesländer in SKOLA vertreten. Die Abbildung stellt die Verteilung der Modellversuche auf das Bundesgebiet sowie die Anzahl an Modellversuchen in den verschiedenen Bundesländern dar.

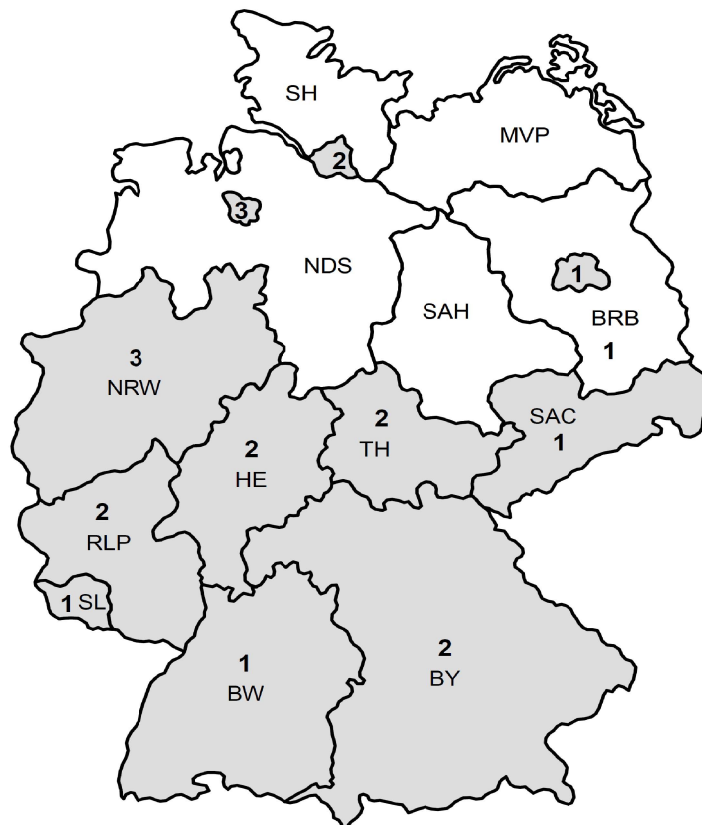


Abbildung 4: Verteilung der Modellversuche im Bundesgebiet

Die Modellversuchsvorhaben fanden sowohl im teilzeitschulischen als auch im vollzeitschulischen Bereich statt, wobei der erstgenannte Bereich etwas stärker vertreten

war. Gewerbliche und kaufmännische Bildungsgänge wurden etwa gleichgewichtig eingebunden. Die meisten Projekte konzentrierte sich ausschließlich auf die berufliche Ausbildung, zwei Verbundprojekte mit insgesamt fünf Modellversuchen stellten Verknüpfungen zur beruflichen Weiterbildung her, zwei weitere Einzelmodellversuche banden auch den allgemeinbildenden Bereich ein.

3 Inhaltliche Ergebnisdarstellung

Die Erfahrungen aus der Arbeit im Modellversuchsprogramm SKOLA zeigen, dass Probleme in den verschiedenen Modellversuchen oftmals ähnlich gelagert sind und die einzelnen Akteure häufig vor vergleichbaren Herausforderungen stehen. Dies äußerte sich u. a. in dem in zahlreichen Feedbackgesprächen mit den Modellversuchen immer wieder geäußerten Wunsch sowie dem Bedürfnis nach gegenseitigem Austausch. Gelegenheit hierzu boten die Fachtagungen der Programmträger, auf denen die Möglichkeit der Kommunikation immer wieder dankend und umfassend angenommen wurde, wodurch wichtige Synergien erkannt und genutzt werden konnten.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Darstellung der inhaltlichen Ergebnisse aus den verschiedenen Modellversuchen in diesem Bericht nicht modellversuchsspezifisch, sondern modellversuchsübergreifend unter Zugrundelegung spezifischer und besonders beachtenswerter Themenkomplexe. Auch wenn die Aktivitäten der einzelnen Modellversuche dabei unter unterschiedlichsten Fragestellungen betrachtet und zahlreiche Facetten der Modellversuchsarbeit dargestellt werden, so können die Ausführungen aufgrund der umfassenden Arbeit in den Modellversuchen und der Vielzahl der Ergebnisse jedoch nur beispielhaft erfolgen. Insbesondere ist hervorzuheben, dass die Modellversuche nicht nur in den hier jeweils als besonders interessant dargestellten Themenkomplexen gearbeitet haben, sondern auch in anderen Bereichen zahlreiche Aktivitäten stattfanden und wichtige Erkenntnisse gewonnen wurden. Für einen vollständigen Blick auf die Aktivitäten der einzelnen Modellversuche sei daher auf die entsprechenden modellversuchseigenen Abschlussberichte verwiesen.

3.1 Bildungsgangarbeit vor der Herausforderung der Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens

Um selbstgesteuertes und kooperatives Lernen auf der Unterrichtsebene zu fördern, bedarf es im Rahmen der Bildungsgangarbeit zunächst der Entwicklung entsprechender mikro- und makrodidaktischer Konzepte. Da die Entscheidungen über Lernziele und -inhalte im berufsschulischen Unterricht in hohem Maße durch curriculare Vorgaben vor- bzw. mitbestimmt sind, müssen Förderansätze durch entsprechende Steuerungsinstrumente der Bildungsgangarbeit verankert und unterstützt werden. Neuere Entwicklungen zeigen, dass sich Entscheidungen im Rahmen der

Curriculumentwicklung, besonders seit Einführung des Lernfeldkonzepts, immer mehr von der Landesebene auf die Ebene der Schulen verschieben. Dieser Umstand gibt den Schulen die Möglichkeit und überträgt ihnen die Verantwortung, regional- und schulspezifische Bedingungen konstruktiv mit aufzunehmen und Ansätze selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in die „didaktische Aufbereitung“ der Lernfelder eines Bildungsgangs einzubinden. Zugleich birgt dieser Entscheidungsspielraum große Herausforderungen hinsichtlich der Kooperation von Lehrenden und der Koordination von Aktivitäten im Bildungsgang. Aufgaben der Bildungsgangarbeit beziehen daher die didaktische Strukturierung und Sequenzierung von Lehr-Lernarrangements, bildungsgangbezogene Koordinationsleistungen (bzgl. Raum-, Zeit-, Personalressourcen) sowie deren Evaluation und Dokumentation mit ein. Wie die Modellversuchsschulen diesen Herausforderungen begegneten und die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens durch die Bildungsgangarbeit vor Ort umsetzten, zeigen die folgenden Ausführungen am Beispiel der Modellversuche „Modelle des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens und die notwendigen Veränderungen in Bezug auf die Organisations- und Personalentwicklung“ (mosel) sowie dem Modellversuchsverbund „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“ (segel-bs) Bayern und Nordrhein-Westfalen ausschnitthaft. Diese drei Modellversuche haben sich im Rahmen von SKOLA im besonderen Maße mit der Bildungsgangarbeit im Rahmen der Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens auseinandergesetzt. Die Zielsetzung bestand dabei darin, spezifische Unterrichtsmodelle (Lernsituationen) zur Förderung selbstgesteuerten Lernens zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und zu transferieren.

Im Rahmen der Verbundmodellversuche segel-bs Nordrhein-Westfalen (Laufzeit: 01. Januar 2005 bis 31. Dezember 2007) und segel-bs Bayern (Laufzeit: 01. Oktober 2005 bis 30. September 2008) wurden Lernsituationen im Sinne komplexer Lehr-Lern-Arrangements mit schulspezifischen Förderschwerpunkten für den neu geordneten Bildungsgang „Verkäufer/Verkäuferin“ bzw. „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ an den beteiligten Modellversuchsschulen implementiert sowie notwendige organisatorische und personalbezogene Veränderungen aufgezeigt. Die Förderung selbstgesteuerten Lernens erfolgte demnach im Zusammenhang mit der Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen. In segel-bs Bayern wurden zudem auch die Gesundheitsberufe in die Entwicklung entsprechender Lehr-Lernarrangements mit einbezogen. Darüber hinaus lag die Besonderheit dieses Modellversuchs darin, dass

Konzepte und Materialien zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens zunächst an einigen Schulen entwickelt (Phase I) und im weiteren Verlauf des Modellversuchs (Phase II) an andere, dafür ausgewählte Schulen transferiert wurden.

Auch im Modellversuch mosel (Laufzeit: 01. Januar 2005 bis 31. Dezember 2007) wurden spezifische Unterrichtsmodelle zur Förderung der Selbstlernkompetenz für die Berufsfelder Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung sowie Sozial- und Gesundheitswesen entwickelt, implementiert und evaluiert. Insgesamt wurden sowohl Bildungsgänge des dualen Systems als auch vollzeitschulische Bildungsgänge mit einbezogen sowie notwendige Ansätze der Organisations- und Personalentwicklung abgeleitet.

Im Rückblick ließen sich an den einzelnen Modellversuchsschulen in Bezug auf die Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens zwei unterschiedliche Herangehensweisen beobachten. Während einige Modellversuchsschulen die Entwicklung entsprechender Lernsituationen vor dem Hintergrund eingehender Curriculumanalysen und der sich anschließenden didaktischen Jahresplanung vornahmen, folgten andere Modellversuchsschulen einem rekonstruktiven Vorgehen, indem sie zunächst Lernsituationen entwickelten, um diese anschließend in die Systematik der Lernfelder des Ausbildungsberufs zu integrieren. Schulspezifische und ausbildungsbezogene Curricula entstanden somit rückwirkend. Insgesamt folgten die Modellversuche einer prozessorientierten Bildungsgangarbeit. Die Entwicklung des Bildungsgangkonzepts und der darauf basierenden Unterrichtsmaterialien stellte damit keinen einmaligen Prozess dar, sondern beinhaltete Rückkopplungsprozesse sowie rekursive Abstimmungen zwischen den verschiedenen Ebenen der Bildungsgangarbeit. Um die Besonderheiten der jeweiligen Bildungsgänge genau zu berücksichtigen und an deren spezifischen Bedürfnissen anzusetzen, waren die Aktivitäten an den einzelnen Modellversuchsstandorten zumeist von einem schulstandortspezifischen Vorgehen bzw. einer standortspezifischen Profilgebung geprägt.

Ungeachtet dieser unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Entwicklung entsprechender Lernsituationen beschreiben die weiteren Ausführungen ein idealtypisches Vorgehen und lassen die Erfahrungen der einzelnen Modellversuche zusammenfließen.

Zu Beginn der Umsetzung des Lernfeldkonzepts erfolgte zunächst die konzeptionelle Präzisierung und Analyse der lernfeldorientierten Lernpläne (Curriculumanalyse)

durch die jeweils am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte vor Ort. Ein weiterer Schritt bestand darin, die konzeptionellen Vorstellungen in einem bildungsgangspezifischen Lehrplan umzusetzen, indem entsprechende bildungsgangbezogene Curricula entwickelt wurden, die die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernen explizit berücksichtigten. Die Schwierigkeit hierbei lag in der Formulierung der intendierten Zielsetzungen und konkretisierten Kompetenzerwartungen. Eine im Lernfeld aufgeführte Kompetenz implizierte eine umfassende Handlung, die von der Lehrkraft in weitere detaillierte Handlungen aufgeschlüsselt wurde. In diesem Zusammenhang entstand auf der Grundlage der entwickelten Curricula die didaktische Jahresplanung. Die Entwicklung der didaktischen Jahresplanung im Sinne einer systematischen Konzeption von Bildungsgängen bedingte einen Perspektivwechsel von der einzelnen Unterrichtseinheit zu einer Sequenz von Lernsituationen, die inhaltlich und entwicklungslogisch aufeinander aufgebaut waren. Neben den inhaltlichen Bezugspunkten hielt die didaktische Jahresplanung auch fest, in welcher Reihenfolge und zu welchem Zeitpunkt unterschiedliche Lernstrategien eingeführt und bearbeitet wurden. Darüber hinaus gab sie Hinweise zu methodischen Herangehensweisen. In Bezug auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens erwies es sich als sinnvoll, die Steuerungsanteile der Lernprozesse und die Komplexität der Lernsituationen im Rahmen der didaktischen Jahresplanung im Laufe der Ausbildungsdauer graduell stärker ansteigen zu lassen, um die Schülerinnen und Schüler zunächst nicht zu überfordern. Die detaillierten Aufzeichnungen der didaktischen Jahresplanung dienten den Lehrkräften im Bildungsgang nicht nur als Orientierung, sondern stellten zugleich eine Planungshilfe in Hinblick auf zu erwartende Schülervoraussetzungen dar. Zudem ließ sich durch sie die (Strategie-)Entwicklung der Schülerinnen bzw. Schüler und transparent erscheinen und koordinieren. Die Strategieentwicklung der Schülerinnen und Schüler wurde somit als gemeinschaftliche Aufgabe des Lehrerteams verstanden. Nach anfänglicher Skepsis unter den Lehrkräften und der Sorge vor einem erheblichen Mehraufwand wurde die didaktische Jahresplanung vornehmlich als Koordinations- und Kommunikationsinstrument für die systematische Planung, Durchführung und Reflexion in einem Ausbildungsgang eingesetzt. Als Kernelement der Bildungsgangsarbeit wurde sie dazu genutzt, die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens gemeinsam zu planen, innerschulisch über die Fächergrenzen hinweg zu transferieren und über den Verlauf der Ausbildung zu verstetigen bzw. sukzessive zu erweitern.

Als besonders vorteilhaft hat es sich dabei erwiesen, die Curriculumanalyse und die didaktische Jahresplanung möglichst mit allen im Bildungsgang tätigen Lehrkräften gemeinsam vorzunehmen. Gegebenfalls kann die Ausarbeitung der Lernfelder auch arbeitsteilig erfolgen. Als unerlässlich erwies es sich jedoch, die entwickelten Lernfelder im Anschluss miteinander abzustimmen, um eine einheitliche und stringente Vorgehensweise über den gesamten Ausbildungszeitraum hinweg zu gewährleisten.

Aufbauend auf der didaktischen Jahresplanung wurden in den jeweiligen Lernfeldern die einzelnen Lernsituationen entwickelt, die problemhaltige Aufgabenstellungen aus der Berufs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln und die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen anregen sollten. Eine Konkretisierung des Lerngegenstands erfolgte dabei durch die Festlegung des Handlungsrahmens, des idealtypischen Handlungsablaufs sowie des zu erwartenden Handlungsergebnisses. Zudem ermöglichte es diese Vorgehensweise, die zu fördernden Kompetenzen, die Inhalte und die Strategien genauer auszudifferenzieren, um eine konkrete Vorstellung des Erwartungshorizonts und damit des Handlungs- und potenziellen Lösungsraums der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Um in den Lehrerteams ein gemeinsames Begriffsverständnis zu entwickeln sowie Gütekriterien für die Erarbeitung von Lernsituationen abzuleiten, hat es sich in den Modellversuchen als hilfreich erwiesen, vor dem Hintergrund der unterschiedlichen individuellen Einstellungen und Haltungen der Lehrenden ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis zu formulieren. Dies erleichterte Abstimmungen im Team und gewährleistete ein einheitliches Vorgehen im Unterricht. Das geschlossene und richtungweisende Auftreten der Lehrkräfte vermittelte den Schülerinnen und Schülern zudem Sicherheit in ihrem Handeln. Darüber hinaus hat sich die Arbeit in Lehrerteams bei der Erstellung und Dokumentation von Lernsituationen als zeitsparend und effizient erwiesen, da nicht nur didaktisch-methodische Diskussionen zum Thema „Lernsituationen“, sondern auch der ständige Informationsaustausch unter den Beteiligten und das gegenseitige Feedback einen verbesserten Qualitätsstandard der entwickelten Lernsituationen förderten. Gerade in der Anfangsphase, wo noch Unsicherheit bzgl. der Vorgehensweisen herrschte, schätzten die Lehrkräfte diese gegenseitigen Absprachen und motivierten sich oft gegenseitig.

Einen weiteren Schwerpunkt der Modellversuchsmaßnahmen stellte die (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluierung geeigneter Instrumente zur Diagnose und Beurteilung von Selbstlernkompetenz dar. Da Instrumente zur Erfassung selbstge-

steuerten Lernens vornehmlich auf Zielgruppen jenseits der beruflichen Bildung ausgerichtet sind, erschien die Entwicklung eigener Instrumente als erforderlich. In diesem Zusammenhang wurde das Paderborner Lerntableau als ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn entwickelt. Anhand von 60 Fragestellungen wurden die Bereiche „Wissen“, „interne und externe Ressourcen“ sowie eine an den Phasen der vollständigen Handlung orientierte Reflexion der Lerngewohnheiten analysiert. Dazu wurden Fragen formuliert, die sich innerhalb der drei Phasen „Planung“, „Durchführung“ und „Kontrolle“ ausdifferenzierten. Als Ergebnis wurde den Lernenden der gewichtete Mittelwert zu den drei Bereichen und Phasen zurückgespiegelt, wobei die individuellen Werte im Vergleich zum Klassendurchschnitt errechnet wurden. Die Lernenden erhielten die Ergebnisse zu den sechs genannten Bereichen in Form eines Spinnennetzes. Mit Hilfe eines Vergleichs der eigenen Einschätzung mit dem Durchschnitt konnten die unterschiedlichen Komponenten und Lerngewohnheiten in den einzelnen Phasen analysiert werden. Zum Verständnis der individuellen Ergebnisse erhielten die Lernenden eine qualitative Rückmeldeinformation. Mit Hilfe dieser zusätzlichen Informationen konnte jeder Lernende das eigene Ergebnis einschätzen. Die unterschiedlichen Bereiche wurden hierbei erläutert und mögliche Defizite sowie erste Schritte einer Entwicklung innerhalb der jeweiligen Dimension aufgezeigt. Während das Paderborner Lerntableau an einer Schule als eine Mehrfach-Zeitpunkt-Befragung durchgeführt wurde, entschieden sich andere Schulen für eine Befragung zu Beginn der Ausbildungszeit. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Befragung wurde im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen eine Binnendifferenzierung vorgenommen, in dem die Gruppe der Schülerinnen und Schüler zweigeteilt wurde.

Um die Schülerinnen und Schüler bei ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, wurden im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen des Weiteren Beobachtungsbögen während der Bearbeitung von Lernsituationen sowie Lehrertagebücher bzw. Lehrer-Logbücher eingesetzt. Das Lehrer-Logbuch unterstützte eine systematische Beobachtung und Dokumentation des Unterrichts durch die Lehrenden anhand der Kategorien des Paderborner Lerntableaus und ermöglichte somit eine Abgleichung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrer-Perspektive. Die Schülerinnen und Schüler waren somit dazu aufgefordert, sich mit ihrem Selbst- bzw. Fremdbild auseinanderzusetzen. Die kontinuierlichen Aufzeich-

nungen im Lehrer-Logbuch stellten für die Lehrperson eine effektive Dokumentation der individuellen Lernfortschritte dar und bildeten darüber hinaus eine aussagekräftige Grundlage für die Notenfindung. Zudem konnten vor dem Hintergrund der Leistungsentwicklung individuelle Lernziele mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern vereinbart werden. Die Erfahrungen im Umgang mit diesen Instrumenten haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Dokumentation ihrer eigenen Leistungsentwicklung als große Wertschätzung empfanden. Wie auch hinsichtlich der Gütekriterien für die Lernsituationen galt es auch an dieser Stelle, im Bildungsgang einheitliche Grundsätze und Kriterien für die Beobachtung und Beschreibung der Kompetenzentwicklung abzustimmen und diese gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Hierdurch wurde eine gemeinsam geteilte und transparente Basis für die Bewertung der Schülerleistungen geschaffen.

Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler wurden in den Modellversuchen *segel-bs Bayern* und *mosel* unter anderem *Lerntagebücher* eingesetzt. Diese erleichterten es den Schülerinnen und Schülern, sich ihres eigenen Lernprozesses und ihrer persönlichen Entwicklungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Die Lernenden trugen dazu regelmäßig ihre Einsichten sowie ihre eigenen Überlegungen und Stellungnahmen in ihr *Lerntagebuch* ein. Diese Eintragungen wurden zudem als Kommunikationsgrundlage für sich anschließende individuelle Beratungsgespräche genutzt.

Des Weiteren wurde in den Modellversuchen *segel-bs Nordrhein-Westfalen* und *mosel* an einigen Modellversuchsschulen der „Lernreflektor“ eingesetzt. Dieser diente als Hilfestellung, die verschiedenen Handlungsphasen beim Durchlaufen des vollständigen Handlungskreises wahrzunehmen. Zugleich ermöglichte er der Lerngruppe bzw. dem einzelnen Lerner eine Visualisierung des Lernprozesses, indem er die Phasen des „vollständigen“ Handlungskreislaufs (Planung, Durchführung und Kontrolle) bildlich vor Augen führte.

Um eine möglichst handlungsnahe Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lern- und Arbeitsprozesse zu unterstützen, wurde in den Modellversuchen zudem ein „halbstrukturiertes Portfolio“ entwickelt, welches für jede Lernsituation einen eigenen Reflexionsbogen umfasste. Da viele Schülerinnen und Schüler keine Erfahrung darin hatten, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren, war es zunächst notwendig, den Einsatz der verschiedenen Instrumente einzuführen. Manche Schulen begannen daher zunächst mit einfachen Satzergänzungen („Mir hat an der

Lernsituation gefallen“, ...) und gingen erst später zu abstrakteren Aspekten der Reflexion über.

Die Erfahrungen der Modellversuche verdeutlichen, dass die Rückmeldung der Ergebnisse und die damit verbundenen Vereinbarungen von Konsequenzen (z. B. auf Schülerseite in Form von individuellen Zielvereinbarungen oder auf Lehrerseite durch eine veränderte Prozesssteuerung) unabdingbar sind, damit der Einsatz von Diagnose- und Evaluationsinstrumenten nicht als additiv und aufgesetzt empfunden wird. Aus diesem Grund führten die Lehrkräfte, vornehmlich im Modellversuch segel-bis Bayern, in regelmäßigen Abständen Einzelgespräche mit den Schülerinnen und Schülern durch, um den Lernenden so individuelle Hilfestellungen anzubieten. Für viele Schülerinnen und Schüler war die Erfahrung, dass man sich ihrer ganz persönlich annahm, sehr motivierend und fördernd. Die Einstellung zu Schule und Unterricht veränderte sich zum Positiven und wirkte sich auch im Verhalten gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie gegenüber den Lehrkräften gewinnbringend aus. Individuelle Feedback- bzw. Zielvereinbarungsgespräche erweisen sich somit als besonders nachhaltig.

Die verschiedenen Diagnose- und (Selbst- sowie Fremd-)Evaluationsinstrumente, von denen in diesem Zusammenhang nur einige exemplarisch beschrieben wurden, wurden an den Modellversuchsschulen sowohl in der Anfangssituation als auch synchron zu den Entwicklungsprozessen eingesetzt. Insgesamt war man bei der Entwicklung und dem Einsatz der Instrumente bemüht, einen Ausgleich zwischen standardisierten Erhebungsmöglichkeiten und situativ geprägten Instrumenten zu schaffen. Ein kombinierter Einsatz der Instrumente und damit die mehrperspektivische Annäherung sollten zu einem möglichst differenzierten und authentischen Blick auf das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler führen.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, den Einsatz von Diagnose- und Evaluationsinstrumenten in die Gesamtkonzeption des Bildungsgangs einzupassen und diesen in der didaktischen Jahresplanung zu verankern. Der systematische und dokumentierte Einsatz von Diagnose- bzw. Evaluationsinstrumenten gewährleistet, dass diese als ein strategisch wichtiger Bestandteil in die Bildungsgangarbeit aufgenommen und als Grundlage für weitere Planungsschritte herangezogen werden. So kann einerseits verhindert werden, dass Schülerinnen und Schüler punktuell mit Erfassungs- und Beobachtungsaufgaben bzw. Instrumenten übermäßig belastet werden, andererseits

können die aus der Diagnose gewonnenen Informationen für das weitere Vorgehen gezielter Verwendung finden.

Im Rückblick lässt sich festhalten, dass die Erfahrungen der einzelnen Lehrkräfte in Hinblick auf den Einsatz von Diagnoseinstrumenten sehr unterschiedlich waren und die Lehrkräfte sich zum Teil sehr zögerlich mit den neuen Anforderungen auseinandersetzten. Die selbstständige Entwicklung von Diagnoseinstrumenten für die Zielsetzung der Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens im berufsschulischen Bereich galt aufgrund fehlender Ressourcen und mangelnder Kompetenzen als nicht leistbar. Auch angesichts der Auswertung, Interpretation und Klassifizierung gewonnener Daten meldeten die meisten Lehrkräfte einen Unterstützungsbedarf an. Um das Prinzip, „den Lerner dort abzuholen, wo er steht“, tatsächlich umsetzen und ihm gezielte Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können, benötigten die Lehrkräfte daher fundierte diagnostische Kompetenzen. Zudem wurde der Nutzen von Diagnoseinstrumenten im Vergleich zu dem damit verbundenen Aufwand zum Teil als unverhältnismäßig eingeschätzt. Die strukturierte Erfassung von Schülerleistung während des Unterrichts wurde als äußerst zeitintensiv und kaum zu bewältigen beschrieben. Hilfestellungen in Form von Formularen bzw. Eingabemasken wurden konstruktiv aufgenommen.

Will man den Unterricht stärker auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens ausrichten, so hat dies auch Auswirkungen auf die Gestaltung der Lernerfolgskontrolle. Um die Selbstlernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu erheben, müssen Leistungsnachweise verstärkt in Form von problemorientierten Situationen und nicht als reine Abfrage von Fakten gestaltet werden. Die Erfahrungen in diesem Zusammenhang, insbesondere aus dem Modellversuch segel-bs Bayern, haben gezeigt, dass solche Leistungsnachweise von den Schülerinnen und Schülern anfänglich oft als schwieriger als bisherige Prüfungsformen empfunden wurden. Dies lag vor allem daran, dass die Schülerinnen und Schüler durch die situative Aufgabenstellung im Leistungsnachweis aufgefordert waren, einen Sachverhalt in seiner gesamten Komplexität zu verstehen und darauf ihre Kompetenzen und Strategien anzuwenden. Um eine gute Note zu erhalten, reichte es also nicht mehr aus, nur auswendig zu lernen. Zur Vorbereitung auf die Leistungsnachweise waren die Lernenden aufgefordert, die Thematiken tiefgründig zu durchdringen und deren Komplexität zu erfassen. Dies führte dazu, dass sie nachhaltiger lernten. Die Erstellung und Korrektur solcher Leistungsnachweise waren oftmals mit erheblichem Mehraufwand verbunden, so dass

diese Art der Lernerfolgskontrolle zunächst keine allzu große Verbreitung fand. Der durch diese Art der Leistungserstellung beobachtete Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler bestätigte hingegen die Lehrkräfte, die den Mehraufwand solcher Leistungserhebungen nicht scheuten, in ihrer Arbeit und motivierte sie, dies auch nach dem Modellversuch weiter zu verfolgen.

An einigen Schulen der Modellversuche segel-bs Bayern und mosel wurden auch die Diagnoseinstrumente für die Bewertung der Arbeitsprozesse und -ergebnisse herangezogen. Insgesamt lässt sich sagen, dass im Laufe der Modellversuchslaufzeit die Fähigkeit zur Selbststeuerung im Rahmen der Lernerfolgskontrolle zunehmend Berücksichtigung fand.

Maßnahmen der Unterrichtsentwicklungen stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn sie auf die individuelle Erprobung neuer Lernformen durch einzelne Lehrkräfte begrenzt bleiben. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Unterrichtsreformen in unterstützende organisatorisch-institutionelle und personelle Prozesse der Schulentwicklung eingebettet sind. Im Modellversuchsverbund segel-bs wurde eine von der konkreten Unterrichtsentwicklung ausgehende schulische Organisationsentwicklung angestrebt, d. h. eine Entwicklung von innen nach außen. Durch eine Analyse der Ist-Situation sowie eine Gegenüberstellung der gewünschten (idealen) Organisation sowie der größten aktuellen Hemmnisse, wurde der Bedarf an schulorganisatorischen Veränderungen auf Grundlage der in den Bildungsgängen verfolgten Konzepte erhoben. Zur Visualisierung förderlicher und hemmender Faktoren und damit des Handlungsbedarfs wurde in den Modellversuchen z. B. das Instrument der „Organisationsspinne“ eingesetzt. Ferner wurde ein Fragebogen entwickelt, der als Instrument genutzt wurde, um die organisatorischen Rahmenbedingungen an den Modellversuchsschulen erfassen und beschreiben zu können. Vor diesem Hintergrund wurden schulspezifische Handlungspläne entwickelt, die im Fortgang schwerpunktmäßig an den verschiedenen Schulen in den Blick genommen wurden. Das Hauptaugenmerk bei der Entwicklung von Maßnahmen und Konzepten zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens lag vielerorts zunächst auf der Gestaltung und Ausstattung von Räumen. Des Weiteren wurden Internetzugänge eingerichtet, Bücher- und Materialwagen angeschafft, Bücherkisten für die Schülerteams sowie Schränke für die Klassen- und Teamordner bereitgestellt. Den Schülerinnen und Schülern wurde damit die Möglichkeit gegeben, Informationen selbstständig zu erarbeiten sowie ihre Ergebnisse und Handlungsprodukte darzustellen.

Die Verlagerung curricularer Aufgaben in die Bildungsgänge und der notwendige Abstimmungsbedarf auf der Unterrichtsebene zwischen den Lehrkräften führten zu teamstrukturierten Arbeitsformen, die sowohl anderer organisatorischer Randbedingungen als auch veränderter Leitungsformen bedurften. Im Rahmen der Modellversuche erfolgte die Teambildung je nach Schule auf unterschiedliche Art und Weise. Die Zusammenarbeit in kleineren Teams, deren Mitglieder sich gut verstanden und das gleiche pädagogische Grundverständnis teilten, funktionierte besonders gut. Nach den Erfahrungen aus den Modellversuchen sollte von einer direkten Zuweisung oder „Zwangsverpflichtung“ durch die Schulleitung nach Möglichkeit Abstand genommen werden. Des Weiteren hat es sich als sinnvoll erwiesen, bei der Gestaltung von Stundenplänen z. B. auf Teamstrukturen, auf die Einrichtung entsprechender Zeitfenster für Teambesprechungen und auf die Verankerung von Team-Teaching-Stunden Rücksicht zu nehmen. Im Modellversuch mosel wurden z. B. feste Zeitfenster für gemeinsame Entwicklungsarbeiten sowie Unterrichtsvor- und Nachbereitungen geschaffen. Zudem wurden feste Zeitfenster für Team-Teaching-Stunden vorgesehen und der 45-Minuten-Takt einer Unterrichtsstunde aufgehoben. In Hinblick auf die Gestaltung von Stundenplänen und die Planung des Einsatzes von Lehrkräften in verschiedenen Bildungsgängen erlebten die Lehrenden ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl und identifizierten sich stärker mit ihrer Schule, wenn sie sahen, dass sie als Team gemeinsam über Entscheidungskompetenzen verfügten. So entschied z. B. das Team bei Haushaltsbeschaffungen in einem bestimmten Rahmen frei, legte die Klassenzimmergestaltung fest, erstellte den Stundenplan nach pädagogischen Gesichtspunkten, legte die Unterrichtsverteilung innerhalb des Klassenteams fest oder bestimmte über den Lehrereinsatz in den Bildungsgängen mit. Diese „Freiheiten“ erforderten Vertrauen und Offenheit auch auf Seite der Schulleitung und das Zulassen von kritischem Feedback von beiden Seiten.

Im Modellversuch segel-bs Bayern wurden in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München und den Lehrerinnen und Lehrern der Phase I-Schulen förderliche Rahmenbedingungen für die Unterrichtsentwicklung anhand von Good-Practice-Beispielen in der Handreichung „Wie kann Schulorganisation den Einsatz von Lernsituationen begünstigen?“ festgehalten. Die Handreichung dokumentiert die Entwicklungsschritte und Erfahrungen der Schulen und erweist sich somit als äußerst nützlich für den Transfer der entwickelten Ansätze. Mit Rückblick auf die gesamte Modellversuchslaufzeit lässt sich festhalten, dass die Organisations-

und Managementqualität einer jeden Schule (= Schulleitung) in besonderer Weise darüber entscheidet, ob selbstgesteuertes Lernen erfolgreich ist.

Ein Transfer der entwickelten Ansätze und Materialien erfolgte an den Modellversuchsschulen sowohl schulintern durch die Übertragung der entwickelten Konzepte und Materialien auf weitere Ausbildungsgänge, als auch schulextern. Im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen wurde zum Beispiel ein entsprechendes „Produktportfolio“ entwickelt, welches prototypische Lernsituationen, Handreichungen für deren Entwicklung und Begleitmaterialien für den Transfer umfasst. In Hinblick auf die Übertragbarkeit der entwickelten Lernsituationen auf andere Schulstandorte oder Bildungsgänge zeigten sich jedoch zum Teil gewisse Vorbehalte und Hemmnisse. Besonders Lehrende, die nicht bei der ursprünglichen Entwicklung der Lernsituationen in einem Bildungsgang beteiligt waren, standen in der Umsetzung vorbereiteter Lernsituationen vor erheblichen Schwierigkeiten und benötigten eine systematische Einarbeitung in die Aufbereitung vorhandener Materialien. Insbesondere im Modellversuch segel-bs Bayern wurde deutlich, dass die entwickelten Lehr-Lernarrangements auf einem pädagogischen Grundverständnis zum selbstgesteuerten Lernen basierten, welches in den Beschreibungen der geplanten Unterrichtsgestaltung nicht immer detailliert beschrieben, jedoch vorausgesetzt wurde. Ein erfolgreicher Transfer kann jedoch nur dann gelingen, wenn die Transfergeber und Transfernehmer ein gleiches Grundverständnis in Hinblick auf selbstgesteuerte Lernprozesse teilen oder dieses bereits im Vorfeld durch einen gemeinsamen Austausch oder Hospitationen erreicht wurde. Zudem wurde der Transfer von Lernsituationen mit dazugehörigen komplexen Lehr-Lernarrangements als weitaus schwieriger empfunden, als ein Transfer von kleinen isolierten Einheiten, wie z. B. Übungsaufgaben oder Arbeitsblätter, da größere Einheiten in stärkerem Maße die Gesamtkonzeption des Unterrichts beeinflussten, die eigene Unterrichtskonzeption in Frage stellten und Veränderungen auslösten. Als problematisch erwies es sich auch, wenn die Lehr-Lernarrangements unreflektiert eins zu eins übernommen wurden, ohne sie an die Bedürfnisse der Lernenden und an die eigenen Ansprüche an den Unterricht oder das eigene pädagogische Grundverständnis anzupassen. Da ein Transfer grundsätzlich die Rekonstruktion des Entwicklungsverständnisses voraussetzt, teilten einige Lehrkräfte die Auffassung, dass dieser Aufwand in keinem Verhältnis zu der Arbeits erleichterung, keine eigenen Lernarrangements entwickeln zu müssen, stehe. Zudem

erschweren unterschiedliche schulorganisatorische Rahmenbedingungen den Transfer der Lehr-Lernarrangements.

3.2 Die Entwicklung von Lernaufgaben und Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens

Durch die Nutzung von Elementen des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens im Unterricht wird dieser offener gestaltet, indem den Schülerinnen und Schülern größere Freiräume und eine größere Selbstständigkeit gegeben werden. Dies kann nicht nur durch die organisatorische und methodische Gestaltung des Unterrichts gefördert werden, indem z. B. Gruppenarbeitsphasen oder Phasen der Reflexion und Evaluation verstärkt in den Unterricht integriert werden. Einen wesentlichen Beitrag zu einem selbstgesteuerten und kooperativen Unterricht kann vielmehr auch die Gestaltung der Lehr-Lernarrangements liefern.

In allen Modellversuchen wurde diese Thematik bearbeitet. Einen besonders interessanten Ansatz verfolgte jedoch diesbezüglich aus dem Modellversuchsverbund LunA („Lernen und nachhaltige Ausbildung“) der Verbundpartner LunA Hessen. In diesem Modellversuch (Laufzeit: 01. August 2005 bis 30. Juli 2008) hat man sich unter der Fragestellung, wie der Unterricht für mehr Selbststeuerung geöffnet werden kann, mit der Entwicklung von Lernaufgaben beschäftigt. Nach der Erfahrung der Modellversuchsakteure erleichterten solchermaßen offen und realitätsbezogen gestaltete Aufgaben die Öffnung des Unterrichts sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden, indem offen und problemhaltig gestaltete Aufgaben eine größere Strukturierungsleistung auf Seiten der Lernenden erforderten, was wiederum zu einer grundlegenden und nachhaltigeren Verstehenstiefe führte. Vor der Prämisse, gesellschaftlich normiertes Wissen durch individuelle Lernprozesse zu erwerben und über das Prüfungswissen hinaus eine nachhaltige kognitive Struktur aufzubauen, hat man sich bemüht, Lernaufgaben zu gestalten, bei denen eine Selbststeuerung auf möglichst vielen Dimensionen des Lernens ermöglicht und mit Hilfe von unterschiedlichen Strukturierungselementen eine reichhaltige Ausprägung von Lernprozessen angeregt wird, wobei die Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen gestalterisch mit einbezogen wurden, indem sie sich aktiv am Unterricht beteiligen konnten und zu elaborativen Prozessen aufgefordert wurden. Um eine Beliebigkeit der Aufgaben und eine Willkürlichkeit der Lernergebnisse zu vermeiden, wurde es als erforderlich an-

gesehen, die Lernaufgaben in eine bestimmte Unterrichtskultur einzubetten, die zusammen mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt wurde.

Die im Modellversuch LunA Hessen entwickelten Lernaufgaben wurden abgegrenzt von Aufgaben, in denen zuvor Gelerntes angewendet bzw. geübt wurde, sowie von Situationen, in denen die Lernenden die Arbeitsaufträge durch Anwendung vertrauter Schemata bewältigen konnten und in denen die erarbeiteten Ergebnisse zum Ausgangspunkt für weitergehende Belehrungen gemacht wurden. Als Lernaufgaben im Sinne des Modellversuchs galten vielmehr z. B. Leseaufgaben, Problemlöseaufgaben i. e. S. oder alle Formen sonstiger Modellierungsaufgaben. Insbesondere bei Lesetexten wurde darauf geachtet, dass diesen textunabhängige Problematisierungen vorausgingen, aufgrund derer die Texte aktiv, selektiv, kritisch und hinterfragend gelesen werden konnten. Unter Modellierungsaufgaben wurden solche Aufgaben verstanden, bei denen die Schülerinnen und Schüler unter einer vorgegebenen, frei gewählten oder vereinbarten Perspektive die in einer Lernumgebung verfügbaren bzw. noch verfügbar zu machenden Informationen auswählen, verknüpfen, das entstehende Konstrukt auf seine Konsistenz und Vollständigkeit prüfen, es interpretieren und hinsichtlich der gesuchten Implikationen durchdenken mussten. Diese Eigenmodellierungen konnten anschließend vor dem Hintergrund bereits in z. B. Wissenschaft und Praxis bestehender Fremdmodellierungen interpretiert und zu diesen in Verhältnis gesetzt werden.

Für die Entwicklung der Lernaufgaben wurden acht Dimensionen als Analysemerkmale herausgearbeitet, die in dem von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs entwickelten Instrument der „didaktischen Spinne“ widergespiegelt wurden. Dieses Instrument veranschaulichte, wie hoch der Grad der Ausprägung der verschiedenen Dimensionen in der jeweiligen Lernsituation war, wobei dies sowohl aus der Perspektive der Selbst- als auch der Fremdeinschätzung abgebildet wurde. Die verschiedenen Dimensionen waren der Grad der Motivation der Lernenden, der Grad der Nutzung der Offenheit der Aufgabenstellung, der Grad der Selbststeuerung, das Ausmaß der gewünschten Kommunikation zwischen den Lernenden, die Problemhaltigkeit, die Komplexität, die Situiertheit und die Vollständigkeit des Bearbeitungsbogens. Je ausgeprägter die einzelnen Dimensionen waren, umso geeigneter erschien die Lernaufgabe, um gehaltvolles Lernen und die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Im Modellversuch konnten unter den Aspekten des sachlichen Problems, der Problemhaltigkeit und des Problemaufbaus fünf verschiedene Lernaufgabentypen ausdifferenziert werden, die als didaktisch besonders zentral angesehen wurden. Dabei wurde nicht auf faktische Lösungsprozesse abgestellt, sondern auf das Lernpotenzial, das in den Aufgaben gesehen wurde. Zu den Aufgabentypen zählten:

- Aufträge,
- vorgegebene, geschlossene Problemstellungen,
- vorgegebene Problemstellungen, die komplex, sequentiell und vielfältig ausdifferenziert waren,
- kommunikativ erzeugte Störungen, die einen großen Suchraum für Lösungen und größere kognitive Umstrukturierungen boten,
- sowie die partizipative Entwicklung eines Problems mit vielfältigen Implikationen und einer vermutlich spürbaren affektiven Involviertheit.

Im Modellversuch hat sich gezeigt, dass bei der Konstruktion von Lernaufgaben eine Entwicklungsstrategie impliziert werden kann, nach der die Schülerinnen und Schüler wegen vermuteter Erfahrungsdefizite zunächst weniger anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten, schrittweise aber mehr und mehr gefordert werden und dadurch der Grad an Selbstständigkeit wächst. Parallel dazu konnte sich die Lehrkraft zunehmend aus der Gestaltung der Lernprozesse herausnehmen und demgegenüber Lerndiagnosen und individuelle Beratungen stärker ausbauen. Hierbei durfte allerdings die fachliche und fachdidaktische Ebene der Veränderung von Unterricht nicht zu sehr in den Hintergrund treten. Dies fiel den Lehrkräften im Modellversuch bei der Gestaltung der Lernaufgaben besonders schwer. Um die Lehrkräfte bei der Konstruktion der Lernaufgaben zu unterstützen, wurden im Rahmen des Modellversuchs und als Grundlage für die Typisierung der Aufgaben Blaupausen erstellt. Hierbei hat sich gezeigt, dass die diskutierten Praxen teilweise bereits so in sich abgeschlossen waren, dass sie nicht mehr geeignet erschienen, weitergehende aufgabendidaktische Aspekte einfließen zu lassen. Bei der Entwicklung von Lernaufgaben wurde somit häufig einem bestimmten, eher engen Muster gefolgt, wobei nicht die gesamte Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten genutzt wurde.

Zu der Thematik der Lernaufgaben wurden im Rahmen des Modellversuchs mehrere Handreichungen und Informationsbroschüren erstellt, in denen die Konstruktion der Lernaufgaben erläutert wird. Zudem wurden beispielhafte Lernaufgaben ausgewählt, kommentiert und im Sinne von Good-Practice-Beispielen aufbereitet, um die

Konstruktionsbreite von Lernaufgaben auch Lehrkräften außerhalb des Modellversuchs bewusst zu machen und zu einer innovativen Gestaltung der Lernaufgaben unter bewusster Ausrichtung an den jeweils intendierten Unterrichtszielen sowie zu einem flexiblen Einsatz von Lernaufgaben anzuregen.

Auch in den Modellversuchen des Modellversuchsverbunds segel-bs sowie im Modellversuch mosel wurden verstärkt Lehr-Lernarrangements gestaltet.

In diesen Modellversuchen waren die einzelnen Lernsituationen in die jeweilige didaktische Jahresplanung integriert, indem sie die unterschiedlichen Lernfelder konkretisierten. Auch hier bemühte man sich, problemhaltige Aufgabenstellungen aus der Berufs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Die Lernsituationen sollten den Lernenden über die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand die Fähigkeit vermitteln und bei ihnen die Bereitschaft wecken, den eigenen Lernprozess selbst zu steuern. Die Systematik der didaktischen Jahresplanung erforderte zudem die nähere Bestimmung und Konkretisierung des jeweiligen Lerngegenstands durch die Festlegung des Handlungsrahmens, des idealtypischen Handlungsablaufs sowie des zu erwartenden Handlungsergebnisses. Ferner erfolgte eine Ausdifferenzierung der zu fördernden Kompetenzen und Strategien, um eine möglichst genaue Vorstellung vom jeweiligen Erwartungshorizont in Hinblick auf den Handlungs- und potenziellen Lösungsraum der Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

Im Rahmen der Modellversuchsarbeit hat es sich als unerlässlich erwiesen, in einem ersten Schritt ein gemeinsames pädagogisches Grund- und Begriffsverständnis zu formulieren, da die Lehrenden zu Beginn über ganz vielfältige individuelle Einstellungen und Haltungen verfügten und ein unterschiedliches Verständnis von Lernsituationen herrschte. Dem versuchte man beispielsweise im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen mit Hilfe von Inputs der wissenschaftlichen Begleitung, dem Einsatz verschiedener Arbeitspapiere, Informationsmaterialien und Unterstützungsmaterialien in Form von Arbeitspapieren und Informationspools, der Diskussion von Beispielen oder der wechselseitigen Präsentation der eigenen Entwicklungsarbeiten zu begegnen. Ferner wurde ein „Qualitätsprofil“ für Lernsituationen entwickelt, welches die wesentlichen Anforderungen an Lernsituationen festhalten sollte. Die Arbeit mit diesen Qualitätsanforderungen fiel den Lehrkräften jedoch schwer, so dass sich selten ein Konsens hinsichtlich der Mindestanforderungen herstellen ließ. Im Modellversuch mosel wurde ein „Qualitätscheck“ entwickelt. Hierbei konnte das gemeinsa-

me Verständnis erarbeitet werden, indem die jeweils individuellen Ansprüche an Lernsituationen mit Hilfe von Leitfragen konkretisiert und in ein Raster überführt wurden, das als „Prüfschablone“ an jede Lernsituation angelegt wurde. Zudem ließen sich hieraus Anhaltspunkte ableiten, an welchen Stellen und in welchem Umfang bereits vorliegende Lernsituationen zu überarbeiten waren.

Die verschiedenen individuellen Anforderungen an Lernsituationen sowie der ungleiche Wissensstand im Bereich der Lernfelddidaktik hatten oftmals eine unterschiedliche Qualität der Lernsituationen zur Folge. Ähnlich wie im Modellversuch LunA Hessen wurde somit deutlich, wie wichtig diesbezüglich eine gemeinsame, allgemein gültige Festlegung von Gütekriterien ist, wenngleich sich auch in den Modellversuchen segel-bs und mosel zeigte, dass es den Lehrkräften häufig schwer fiel, die festgelegten Gütekriterien einzuhalten. So wurde oft, u. U. aufgrund mangelnder Praxiserfahrung der Lehrkräfte, zu Lasten des Realitätsbezugs der Problemstellungen auf herkömmliche Formen der Unterrichtsgestaltung zurückgegriffen, bei denen die Schülerinnen und Schüler zum gewünschten Ziel gelenkt wurden.

Zur systematischen Dokumentation der entwickelten Lernsituationen wurde in den meisten Schulen im Modellversuchsverbund segel-bs ein einheitliches, von den einzelnen Schulstandorten lediglich leicht modifiziertes „Raster“ eingesetzt. Dieses diente den einzelnen Arbeitsgruppen als Hilfestellung bei der Konzipierung der Lernsituationen und sollte zumindest für die äußere Struktur der Lernsituationen eine gleichartige Ausrichtung gewährleisten. Dennoch wurden die einzelnen Kategorien oftmals verschieden interpretiert und auf unterschiedlichen Konkretisierungsniveaus beschrieben. Umso wichtiger erwies sich die Erarbeitung und Dokumentation der Lernsituationen in Lehrerteams, da auf diese Weise nicht nur didaktisch-methodische Diskussionen, sondern auch der ständige Informationsaustausch sowie ein gegenseitiges Feedback zwischen den Beteiligten zu einer Verbesserung des Qualitätsstandards der Lernsituationen sowie zu einer Steigerung der Motivation bei den Akteuren beitrugen.

Während im Modellversuch LunA Hessen die verschiedenen Lernaufgaben anhand des jeweiligen Lernpotenzials kategorisiert wurden, lag der Fokus in den Modellversuchen segel-bs und mosel darauf, in die Lernsituationen sowohl Elemente einer direkten (expliziten) Förderung als auch einer indirekten (impliziten) Förderung zu integrieren. Dabei konzentrierten sich die Lernsituationen zum Teil auf eine Form der

Förderung, an zahlreichen Standorten wurden der direkte und indirekte Förderansatz aber auch miteinander kombiniert.

Ein direkter (expliziter) Förderansatz zeigte sich z. B. durch stärker instruktionsorientierte Lernumgebungen, in denen den Lernenden ein Repertoire von Strategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens z. B. in Form eines eigenständigen Faches, eines Vorschaltkurses oder der Integration des Lernstrategietrainings in den Fachunterricht vermittelt wurde. An einigen Schulen der Modellversuche segel-bs Nordrhein-Westfalen und mosel erfolgte beispielsweise die Schulung zentraler Lern- und Arbeitsstrategien im Rahmen eines berufsbezogenen Methodentrainings in der Einstiegsphase zu Beginn der Ausbildung. Zudem wurden Lern- und Arbeitsstrategien curricular additiv und direkt in einem Kurs „Lernen lernen“ gefördert, bei dem u. a. einzelne Lerntechniken und Lernaspekte, wie z. B. Lerntypendefinitionen und daraus folgende Konsequenzen, thematisiert wurden. Im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen verfolgte man bei der Förderung übergreifend die Strategie, die für selbstgesteuertes Lernen erforderlichen Lern- und Arbeitsstrategien zunächst in bestimmten Lernsituationen zu thematisieren und zu entwickeln, um sie anschließend in weiterführenden Lernsituationen im Verlauf der Ausbildung wieder aufzugreifen und zu vertiefen. Somit stellen einige der entwickelten Lernsituationen auch eine Verbindung zwischen dem berufsübergreifendem und dem berufsbezogenen Bereich her.

Bei Lehr-Lernarrangements mit Elementen einer indirekten Förderung selbstgesteuerten Lernens wurden Lernumgebungen so gestaltet, dass den Lernenden z. B. Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung eingeräumt wurden oder die Bearbeitung eines Lerngegenstands selbstgesteuertes Lernen explizit erforderte. Im Modellversuch mosel wurde dies umgesetzt, indem die für eine eigene Steuerung der Lern- und Arbeitsprozesse erforderlichen Kompetenzen im Rahmen einer durchgängigen Bearbeitung von Schulprojekten mit einer ansteigenden Komplexität vermittelt wurden. Auch im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen wurden die Lernfelder so ausgestaltet, dass die Lernenden durch die Bearbeitung des Lerngegenstands verschiedene Selbststeuerungsstrategien anwenden mussten. Hierbei stand es weniger im Fokus, einzelne Strategien zu fokussieren, vielmehr wurden die für die Bewältigung einer Problemstellung erforderlichen Strategien in einen von den Schülerinnen und Schülern zu bewältigenden Handlungsprozess eingebaut. Dabei wurden jeweils spezifische Kompetenzbereiche angesprochen (z. B. Sprach- und Textkompetenz

oder Methoden- und Lernkompetenz), die sich im Modell der kategorialen Handlungskompetenz verorten ließen. Dies ermöglichte den Schulen, die Lernsituationen der verschiedenen Kompetenzbereiche untereinander auszutauschen.

Im Zusammenhang mit der Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens wurde zumeist auf den Ansatz des cognitive apprenticeship zurückgegriffen, in dem den Schülerinnen und Schülern nach gezielter Hilfestellung (Fading) durch den Lehrenden zunehmend Handlungsspielräume zugesprochen wurden und die Lehrkraft im weiteren Verlauf überwiegend als Lernberater fungierte (Scaffolding). Darüber hinaus erfolgte eine Binnendifferenzierung durch die Gestaltung von Handlungsfreiräumen und -alternativen. Im Abschlussbericht des Modellversuchs segel-bs Bayern werden die gewonnenen Erfahrungen in diesem Zusammenhang wie folgt beschrieben: „Sobald die Schülerinnen und Schüler sich an selbstreguliertes Lernen gewöhnt hatten, erlebten sie den Unterricht als angenehm und genossen die Selbsttätigkeit. Sie entwickelten großes Selbstvertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und waren stolz auf ihre Arbeitsergebnisse. Dadurch stieg auch die Bereitschaft, weiterhin selbstreguliert zu lernen. Sie nahmen ihre Schwächen und Stärken wahr, reflektierten diese und waren bereit, sich Unzulänglichkeiten einzugestehen. Sie wirkten diesen auch entgegen und nahmen bei Bedarf angebotene Hilfestellungen in Anspruch. Wenn die Lehrenden den Lernern zutrauten, ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu steuern und ihnen die Verantwortung für ihr Lernen überließen, waren die Schülerinnen und Schüler auch motiviert, die Verantwortung für ihr Lernen und für sich selbst zu übernehmen.“² (Allmansberger/Pfahler/Ruscheinsky/Stahl/Dilger 2009, S. 19).

An einigen Schulen des Modellversuchs segel-bs Nordrhein-Westfalen wurden die Lernsituationen zum Teil mit Hilfe von Autorensoftware (Autorentools „CFW – CourseFactoryWeb®“ der Firma e/t/s didactic media medial) und eines Learning-Managements-Systems medial aufbereitet. Die Förderung selbstgesteuerten Lernens sollte dabei insbesondere im Bereich der Medienkompetenz diejenigen Facetten selbstgesteuerten Lernens umfassen, die für die schülereigene Lernhandlung mit Medien benötigt werden. Da die Entwicklung von medial gestützten Lerneinheiten für den gesamten berufsbezogenen Bereich sich im Laufe der Modellversuchsarbeit als zu aufwändig erwies, beschränkte man sich darauf, nur ausgewählte Unterrichtsausschnitte medial umzusetzen. Diese wurden als integraler Bestandteil einer Lernum-

² Allmansberger, Peter/Pfahler, Monika/Ruscheinsky, Yvonne/Stahl, Caroline/Dilger, Bernadette (2008): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs Bayern). München.

gebung gestaltet, so dass sie alternativ oder ergänzend zu bekannten Lernumgebungen, wie etwa der Bearbeitung eines Arbeitsblatts einer print-basierten Lernsituation, genutzt werden konnten. Der Unterricht in den medial gestützten Lerneinheiten fand an einem Tag der Woche sechsstündig unter Nutzung des Computers und der Lernplattform „moodle“ statt. Die entsprechenden Lernsituationen beinhalteten Informations-, Arbeits- und Übungssequenzen, die die Lernenden vollständig durchlaufen mussten. Ergänzt wurde dies durch Selbstüberprüfungseinheiten, wie z. B. Zuordnungstests oder Multiple Choice-Tests mit Einfach- und Mehrauswahl, oder kooperative Lernformen unter Nutzung der Kommunikations- und Kooperationsfunktionen der Lernplattform „moodle“. Der zweite Berufsschultag diente der Klärung offener Fragestellungen und der Überprüfung und Besprechung der Übungsaufgaben.

Im Modellversuch segel-bs Bayern wurden selbstgesteuerte und kooperative Elemente in der Form in Lehr-Lernarrangements eingebunden, dass diese sowohl von einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch von Schülerteams bearbeitet werden konnten. Dies ermöglichte eine flexible Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf die Wahl der Sozialform. Für die Arbeit in Schülerteams bildeten manche Schulen zu Beginn Stammgruppen, die über die gesamte Laufzeit des Modellversuchs beibehalten wurden, und in denen Handlungsprodukte zum Teil in Gruppen-, zum Teil aber auch arbeitsteilig in Einzelarbeit angefertigt wurden.

Insgesamt hat sich auch in den Modellersuchen segel-bs und mosel, ebenso wie im Modellversuch LunA Hessen, gezeigt, dass die Vorstellung, im Unterrichtsgeschehen zunehmend als Berater in den Hintergrund zu treten, für viele Lehrende zu Beginn nur schwer vorstellbar war. Es war für sie häufig ungewohnt, die Schülerinnen und Schüler loszulassen und ihnen eigenständiges Handeln zuzutrauen. In zunehmendem Maße gab es jedoch auch Lehrkräfte, die den gewonnenen Freiraum schätzen, der es ihnen erlaubte, sich mit ihren Schülerinnen und Schülern individuell auseinanderzusetzen.

3.3 Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im Bereich der Instandhaltung

Viele fachliche Inhalte und Arbeitsaufgaben gewerblich-technischer Berufsfelder haben sich in den letzten Jahren aufgrund der technologischen Entwicklung und der wirtschaftlichen Globalisierung verändert. Im Bereich der industriellen Fertigung hat

beispielsweise die Instandhaltung für die Unternehmen und damit auch für die berufliche Erstausbildung wieder einen höheren Stellenwert gewonnen.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. So hat die Instandhaltung zum einen betriebswirtschaftlich an Bedeutung gewonnen. Da die Anschaffungs- und die Betriebsausfallkosten für neue innovative Anlagen, Maschinen und Geräte sehr hoch sind, wird deren vorbeugender Instandhaltung in den Unternehmen immer höhere Bedeutung beigemessen. Zum anderen steht in der Instandhaltung die selbstständige Lösung eines Problems im Vordergrund, weshalb hier in besonders starkem Maße das selbstständige und sichere Bewältigen von berufsfeld- und tätigkeitsübergreifenden Arbeitsaufgaben erforderlich ist. Allerdings stellt das vielfältige, berufsfeldübergreifende und problemlösende Aufgabenspektrum in der Instandhaltung auch besondere Anforderungen an selbstständiges Arbeiten und Kooperationsfähigkeit und ist deshalb eine gute Basis für entsprechende Konzepte beruflichen Lernens. Zudem wirken Instandhaltungsaufgaben mit ihren hohen Freiheitsgraden in der Planungs- und Realisierungsphase für viele Jugendliche lernmotivationsfördernd.

Aufgrund der Bedeutung sowie der besonderen Merkmale und Anforderungen des Tätigkeitsfelds für die gewerblich-technische Facharbeit ist die Instandhaltung für die Gestalter und Initiatoren berufsbezogener unterrichtlicher Konzepte ein geeigneter Lern- und Arbeitsbereich, um daran exemplarisch neben der Fachlichkeit auch Selbstlernkompetenzen und andere soziale Kompetenzen, wie insbesondere Kooperationsfähigkeit, zu vermitteln und zu fördern.

Diese Überlegungen waren der Anlass dafür, den Arbeitsbereich der Instandhaltung zum Gegenstand des Verbundmodellversuchs Lasko („Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen“) Brandenburg und Thüringen (Laufzeit: 01. September 2005 bis 31. August 2008) zu machen und in den Mittelpunkt der lernorganisatorischen und didaktisch-methodischen Ansätze zu stellen. Grundlegende Intention der Verbundmodellversuche Lasko war es, didaktische Materialien und Unterrichtskonzeptionen zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in Lern- und Arbeitsumgebungen der Instandhaltungsausbildung in ausgewählten industriellen und handwerklichen Metallberufen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Konzeption sollte zu einer weitgehend allgemeingültigen Handreichung für berufliches Lernen an technischen Berufsschulen ausgestaltet

werden. Um das anspruchsvolle Ziel zu erreichen, war es zunächst notwendig, die Lern- und Arbeitsumgebungen in den am Projekt beteiligten Schulen entsprechend dieser Zielstellung einzurichten, zu gestalten und anzupassen.

Unter didaktischer Perspektive können berufliche Schulen als „Multifunktionale Lern- und Arbeitsumgebung für berufliches Lernen“ angesehen werden. Dabei stellen sowohl das Schulgebäude und die Schulräume, einschließlich der darin integrierten Lern- und Arbeitsplätze, als auch die Schulklassen und Lernverbände für die Auszubildenden Lern- und Arbeitsumgebungen dar. Berufliches Lernen erfolgt vor allem in der dualen Berufsausbildung in mehr oder weniger starkem Maße durch oder beim Arbeiten. Insofern wurde im Modellversuch allgemein von „Lern- und Arbeitsumgebung“ gesprochen, wenn in ihnen tatsächlich gelernt und zugleich auch gearbeitet werden kann. Dabei kann es sich z. B. um jene Umgebungen an einer beruflichen Schule handeln, in denen neben vertiefter gedanklicher Reflexion auch instrumentelles Handeln mit Werkzeugen an Werkstücken oder technischen Geräten möglich ist.

Schulische Lern- und Arbeitsumgebungen in der beruflichen Erstausbildung bedürfen solcher materieller Rahmenbedingungen bzw. Ausstattungen, dass didaktisch konzipierte Lehr- und Lernprozesse initiiert und gefördert werden können. Die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen ist somit Bestandteil des strategischen Plans des Unterrichtsprozesses. Unter Gestaltungsansprüchen können zwei wichtige Teilbereiche unterschieden werden. Dieses betrifft zum einen die gegenständlichen Elemente einer solchen Umgebung wie Gebäude und Außenbereiche, Lern-, Arbeits- und Aufenthaltsräume oder auch Ausbildungs- und Unterrichtsmedien. Zum anderen können damit aber auch eher psychosoziale Phänomene wie das Verhältnis des Einzelnen zu der Lern- und Arbeitsumgebung, die Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Akteuren, Lern- und Arbeitskulturen, Traditionen, Lern- und Arbeitsatmosphäre etc. gemeint sein.

Zur didaktischen Konzeption speziell für die Instandhaltungsausbildung ist von zwei Schwerpunkten auszugehen und zwar von Lern- und Arbeitsumgebungen,

- an denen selbstständig Verrichtungen an instandzuhaltenden Geräten und Maschinen vorgenommen werden können und
- an denen rechnergestützte Fehleranalysen durchgeführt oder kleinere Expertensysteme angewendet werden können.

Zur Initiierung und Förderung von selbstständigem und kooperativem Lernen sind neben entsprechend eingerichteten und gestalteten Lern- und Arbeitsumgebungen auch adäquate Unterrichtskonzepte notwendig. Zwischen beiden besteht ein interdependenter Zusammenhang, d. h., eine unter den angesprochenen Kriterien gestaltete Lern- und Arbeitsumgebung kann ohne den Einsatz eines entsprechenden didaktisch-methodischen Unterrichtskonzepts bei den Schülerinnen und Schülern kaum zum angestrebten Lernerfolg führen. Gleichzeitig bedingen sich beide Konstrukte im Rahmen ihrer Erprobung und Evaluation. Aufgabe der Modellversuche war es deshalb, an den beteiligten Schulen instandhaltungsorientierte Lern- und Arbeitsumgebungen einzurichten sowie zu gestalten und gleichzeitig für das selbstständige und kooperative Lernen im Instandhaltungsbereich geeignete Unterrichtskonzepte zu erarbeiten sowie beides im Zusammenspiel zu erproben und zu evaluieren. Übergeordnetes Ziel war die Verbindung beider Konstrukte zu einer für die Erstausbildung in instandhaltungsrelevanten Berufen und Lernfeldern möglichst allgemeingültigen Unterrichtsplanungs- und Umsetzungskonzeption für den beruflichen Lern- und Arbeitsbereich „Instandhaltung.“

Das Lern- und Arbeitsgebiet „Instandhaltung“ bot sich – wie schon erwähnt – aufgrund seines berufs- und kompetenzübergreifenden Tätigkeitsspektrums für solche Gestaltungs- und Unterrichtskonzepte beruflichen Lernens besonders an. Die Wirksamkeit der neu zu gestaltenden Lern- und Arbeitsumgebungen unter didaktisch-methodischen Aspekten sollte im Rahmen der Erprobung und Evaluation von ebenfalls neu erarbeiteten instandhaltungsorientierten Unterrichtsbeispielen bzw. -konzepten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen überprüft und erreicht werden. Ziel der Modellversuche im Verbund Lasko war es, die Konzepte sowohl hinsichtlich ihrer Lernziele und Lerninhalte als auch unter didaktisch-methodischen Aspekten an das Profil und an die Klientel der beruflichen Schulform „Berufsschule“, aber auch an aktuelle normative und technologische Entwicklungen anzupassen. Darüber hinaus sollten die Konzepte so gestaltet werden, dass sie – wenn notwendig in modifizierter Form – auf weitere Metallberufe des Berufsfelds „Metalltechnik“ sowie andere gewerblich-technische Berufsfelder und berufliche Schulformen der Projektpartner transferiert werden können. Mittelfristig war und ist auch ein Transfer der Konzeption an andere berufliche Schulen bzw. Berufliche Schulzentren sowie Ausbildungsbetriebe insbesondere in den Regionen Thüringen und Brandenburg geplant.

Um die genannten Zielsetzungen zu erreichen, sollten die grundlegenden didaktischen Leitideen „Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung“, „Handlungsorientierung/Ganzheitlichkeit“, „Selbstständigkeit“, „Kooperation“ sowie „Methodenvielfalt“ bei der Entwicklung und Evaluierung einer instandhaltungsorientierten Unterrichtsplanungs- und Umsetzungskonzeption zur Förderung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen in beruflichen Schulen beachtet und umgesetzt werden, die Lern- und Arbeitsumgebungen an den beteiligten Schulen unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnik sollten so eingerichtet und gestaltet werden, dass ein praxisnaher sowie lerner- und kooperationsorientierter Unterricht mit Bezug zur Instandhaltung initiiert und gefördert werden konnte, aktuelle instandhaltungsrelevante Rahmenbedingungen sollten berücksichtigt und die zu entwickelnden Unterrichtskonzepte sollten dementsprechend angepasst und aktualisiert werden. Zudem sollten die Vollzeitschulformen der berufsbildenden Schule den didaktischen Vorteil ihres überwiegend schulischen und zum großen Teil betriebsunabhängigen Charakters nutzen können, die beteiligten berufsbildenden Schulen bzw. Lehrkräfte und beteiligte Ausbildungsbetriebe bzw. Ausbilderinnen und Ausbilder sollten in die Entwicklung von Unterrichts- und Ausbildungskonzepten für selbstgesteuertes oder kooperatives Lernen einbezogen werden und es sollte durch eine flexible und offene Gestaltung der Konzeption bzw. der Teilkonzepte eine Differenzierung und eine Individualisierung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ermöglicht werden.

Außerdem wurde davon ausgegangen, dass durch die Neugestaltung der Lern- und Arbeitsumgebungen die gesamte berufliche Ausbildung bzw. der Fachunterricht in den an den Modellversuchen beteiligten Schulen didaktisch konkret handlungsorientierter gestaltet werden kann, dass die entwickelte und erprobte Unterrichtsplanungs- und Umsetzungskonzeption oder einzelne Konzepte auf andere gewerblich-technische Berufe und berufliche Schulformen der beteiligten beruflichen Schulzentren übertragen werden können, wodurch zugleich ein Beitrag zur Verbesserung der internen Lernorganisation und Kooperation geleistet werden konnte, dass die neue Konzeption oder einzelne Teilkonzepte auf Berufsschulen an anderen beruflichen Schulzentren transferiert werden können und dass durch gezielte Information und Präsentation auch die allgemeinbildenden Schulen Kenntnisse über die Anforderungen an handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung erhalten können.

Zur konkreten Umsetzung wurden einerseits sowohl Maßnahmen für die Neugestaltung der Lern- und Arbeitsumgebungen als auch für spezifische Unterrichtskonzepte bzw. -beispiele entwickelt. Die Erprobung und Evaluation der Konzeption erfolgte im Zusammenspiel dieser beiden didaktischen Konstrukte.

Bezogen auf die Neugestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen wurden im Rahmen des Modellversuchs Lasko Brandenburg am OSZ EE Elsterwerda unter teilweiser Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler ein Fach- bzw. Technikraum und ein Unterrichts- bzw. Theorieraum unter dem Aspekt „Initiierung und Förderung von selbstgesteuerten und kooperativen Lernen“ eingerichtet und gestaltet. Im Fach- bzw. Technikraum befanden sich zwölf Werkbänke mit unterschiedlichen Werkzeugen, Mess- und Prüfmitteln. Im Rahmen des Modellversuchs wurden elf Tischbohrmaschinen angeschafft und aufgebaut. Diese Maschinen waren als „Technisches System“ für berufliches Lernen besonders geeignet, da sie überschaubar, platzsparend, in ihren Grundprinzipien langlebig und zugleich vergleichsweise transparent waren sowie exemplarischen Charakter für andere Maschinen mit elektrischem Antrieb hatten. An den Tischbohrmaschinen wurden die neu erarbeiteten instandhaltungsorientierten Unterrichtsbeispiele (z. B. Wartung, Inspektion und Instandsetzung) erprobt. Zusätzlich wurde eine höherwertige Tischbohrmaschine angeschafft und installiert, an der vorwiegend instandhaltungsorientierte Montage- und Demontageaufgaben geplant und durchgeführt bzw. erprobt wurden und werden. Die Einrichtung des Unterrichts- bzw. Theorieraums erfolgte in Form von Lerninseln mit vier Gruppentischen für maximal je sechs Personen. Diese Sitzanordnung war vor allem für kooperative Lernformen von Vorteil. Dadurch entfielen das Umräumen der Tische und das zeitaufwendige Zuordnen in den Gruppen, wodurch z. B. mehr Zeit für die Bearbeitung der fachlichen Inhalte zur Verfügung stand. Darüber hinaus wurden durch diese Sitzanordnung sowie die dargestellte Einrichtung und Gestaltung der unmittelbaren Lern- und Arbeitsumgebung die Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden und das gegenseitige Unterstützen gefördert, da die Auszubildenden in mehreren Gruppen (Gruppenarbeit) verschiedene Unterrichtsbeispiele oder Beispiele mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad gleichzeitig bearbeiten konnten. Dies erfolgte in hohem Maße selbstständig, der Lehrkraft kam vorwiegend eine beratende oder beobachtende Funktion zu. Nach Beendigung der „praktischen“ Arbeit wurden im Theorieraum die Unterrichtsabläufe bzw. -prozesse ausgewertet sowie die Ergebnisse dokumentiert und präsentiert. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die

Auszubildenden bzw. Gruppen im Rahmen der Erprobung der Unterrichtsentwürfe nach anfänglichen Schwierigkeiten in zunehmender Weise flexibel und weitestgehend selbstständig gearbeitet haben. Zudem hat ein didaktisch-methodisch begründeter Wechsel der Räume während eines Unterrichts auf die Auszubildenden motivierend und arbeits- bzw. lernfördernd gewirkt.

Parallel zur Umgestaltung der Lern- und Arbeitsumgebungen wurden von den Schulen und der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam entsprechende beispielhafte Unterrichtskonzepte zum Lerngegenstand „Instandhaltung“ erarbeitet. Zunächst wurden die didaktischen Einzelkonzepte vorwiegend für die Ausbildungsberufe „Industriemechaniker/-in“ (am OSZ EE Elsterwerda) und „Zerspanungsmechaniker/-in“ (am SBBZ SOK Pößneck) entwickelt. Im Mittelpunkt dieser Konzepte standen demzufolge die (instandhaltungsbezogenen) Inhalte und Ziele bzw. Lernfelder der KMK-Rahmenlehrpläne für diese beiden Berufsbilder. Hinsichtlich der Systematik baute die entwickelte Unterrichtsplanungs- und Umsetzungskonzeption auf der Handreichung „Instandhaltungsorientierte Unterrichtsverfahren“ auf, die im Rahmen der Modellversuche Lasko überarbeitet und erweitert wurde. Die gewählte Reihenfolge der in dieser Arbeitsunterlage zusammengestellten makromethodischen Unterrichtsverfahren orientierte sich an der möglichen systematischen Struktur bzw. Abfolge von Teiltätigkeiten im Bereich der Instandhaltung. Damit wurde für die beteiligten Lehrkräfte eine theoretische Grundlage geschaffen und bereitgestellt, die dazu beigetragen hat, bei diesen eine didaktisch-methodisch versierte Handlungsweise zu unterstützen und curriculare Einseitigkeiten zu überwinden.

Für acht der in der Handreichung aufgeführten Unterrichtsverfahren wurde im Modellversuch ein entsprechendes Unterrichtskonzept bzw. -beispiel entwickelt. Diese Konzepte bzw. Beispiele, die eine einheitliche formale Struktur aufwiesen, waren an den teilnehmenden Schulen bzw. in den dort neu gestalteten Lern- und Arbeitsumgebungen sowie an anderen schulischen Einrichtungen der Regionen Brandenburg und Thüringen erprobt und evaluiert worden. Darüber hinaus befinden sich an den Schulen weitere Unterrichtsbeispiele noch in der Erprobung und Evaluation. Nach Abschluss dieser didaktischen Aktivitäten sollen die Beispiele zusätzlich in die schon bestehende Arbeitsunterlage „Instandhaltungsorientierte Unterrichtsbeispiele“ integriert werden.

Als wesentliche Endergebnisse der Modellversuche stehen somit ein „Rahmencurriculum Instandhaltung“ sowie eine systematisierte und erprobte Sammlung von instandhaltungsorientierten Unterrichtsverfahren und entsprechenden Unterrichtsbeispielen unter besonderer Berücksichtigung selbstgesteuerter und kooperativer Lernformen zur Verfügung. Diese Unterlagen können und sollen die didaktische Arbeit der Lehrkräfte an technischen beruflichen Schulen sowie in Ausbildungsbetrieben vor allem im Bereich instandhaltungsorientierter Lehr- und Lernprozesse zukünftig unterstützen. Zur Verbreitung der Materialien unter den Lehrkräften wurde im Modellversuch Lasko Brandenburg ein Wissensportal zum Thema „Berufliches Lernen im Bereich der Instandhaltung“ erarbeitet und im Internet installiert. Unter www.oszee.de sind unter dem Link „Arbeitsblätter Instandhaltung“ beispielsweise ausgewählte instandhaltungsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben zu finden und herunterladbar. Darüber hinaus wurden und werden von den Kolleginnen und Kollegen der Modellversuchsschule die erarbeiteten Unterrichtsentwürfe auf dem Abteilungsserver OSZ EE/Abteilung 2 zur Verfügung gestellt. Im Modellversuch Lasko Thüringen wurden dagegen die erarbeiteten Unterrichtsentwürfe und die entsprechenden didaktischen Materialien regelmäßig per E-mail an eine ausgewiesene Gruppe von Lehrkräften versandt bzw. untereinander ausgetauscht. Damit war sichergestellt, dass alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte jederzeit Zugriff auf alle Dokumente hatten.

Im Rahmen der Modellversuchsarbeiten wurden in allen teilnehmenden Schulen durch die Neugestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen bzw. -räumen schrittweise solche materiellen Rahmenbedingungen geschaffen, dass selbstgesteuerte Lehr- und Lernprozesse initiiert, aktiviert und gefördert werden konnten. Die didaktische Wirksamkeit dieser neu eingerichteten und gestalteten Lern- und Arbeitsumgebungen wurde im Rahmen der Erprobung und Evaluation der neu erarbeiteten instandhaltungsorientierten Unterrichtsbeispiele bzw. -konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen überprüft und erreicht. Die Entwicklung und Erprobung der Unterrichtsbeispiele erfolgte an den Modellversuchsschulen im Regelfall an den Lern- und Arbeitsgegenständen „Tischbohrmaschine“ und „Ständerbohrmaschine“. Dabei waren die Unterrichtskonzepte sowohl hinsichtlich ihrer Ziele und Inhalte als auch unter didaktisch-methodischen Aspekten an das Profil und an die Klientel der modellversuchsrelevanten beruflichen Schulformen, aber auch an aktuelle normative und technologische Entwicklungen angepasst worden. Die Gesamtkonzeption wurde so gestaltet, dass Teilkonzepte – wenn notwendig in modifizierter Form – auf weitere

Berufe des Berufsfelds „Metalltechnik“ und andere berufliche Schulformen der Modellversuchsschulen transferiert werden konnten. Darüber hinaus war auch ein Transfer an andere Berufsschulen der Regionen oder darüber hinaus möglich.

Allerdings hat die Erfahrung des Modellversuchs auch gezeigt, dass insbesondere die fachfremden Lehrkräfte bei der Erprobung der sehr komplex gestalteten Unterrichtsentwürfe zum Teil überfordert waren. Zudem hatten viele Schülerinnen und Schüler vor allem zu Beginn der Modellversuchsaktivitäten große Schwierigkeiten, den Anforderungen an eine selbstständige und handlungsorientierte Lern- und Arbeitsform gerecht zu werden. Trotz angebotener und organisierter Selbstlernphasen und der Möglichkeit, selbstständig mit vielfältigen Medien zu arbeiten, haben sich die Auszubildenden zu Beginn der Arbeitsphasen oft noch Hinweise und Lösungsvorschläge von der Lehrkraft eingeholt. Erst mit zunehmender Zeit gewannen sie ein stärkeres Selbstvertrauen zu ihrer Arbeit. Einige wenige Schülerinnen und Schüler mit schwach ausgeprägter Selbstlernkompetenz zeigten allerdings über den gesamten Projektverlauf Vorbehalte gegenüber den Selbstlernphasen und waren sehr unsicher bezüglich des erreichten Zuwachses an Wissen und Kompetenzen. Schwierigkeiten hatten sie insbesondere mit einer realen Selbsteinschätzung ihrer Leistungen.

3.4 Konzepte des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung

Mit der Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens sind nicht nur veränderten Anforderungen an die Lernenden, sondern zugleich auch bestimmte Voraussetzungen auf Lehrerseite verbunden. Dementsprechend sind Lehrende auf ihre neue Rolle, ihre veränderten Aufgabenstellungen und Kompetenzanforderungen im Rahmen der Lehreraus- bzw. -fortbildung vorzubereiten und im Prozess der Unterrichtsreform zu begleiten. Lehrende müssen in der Lage sein, die bei den Lernenden bereits vorhandenen Kompetenzen sowie die Potenziale der Lernenden zu erkennen, zu analysieren und entsprechend einen durch Elemente des selbstgesteuerten Lernens geprägten Unterricht zu planen und umzusetzen. Die vielfältigen und komplexen Aufgabenstellungen und Prozesse bei der Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens stellen die Lehrenden somit vor gestiegene Anforderungen sowohl in ihrer Analyse-, Konzeptions-, Entwicklungs- als auch in ihrer Reflexionsleistung. Zudem sind die Lehrenden dazu angehalten, von einer durch die Strukturierung von Inhalten geprägten Unterrichtsplanung

hin zu einer anwendungsbezogenen Durchdringung der Unterrichtsinhalte umzudenken. Auch der Umgang mit Diagnoseinstrumenten erfordert von den Lehrkräften weitreichende pädagogische Kompetenzen, sowie Einfühlungsvermögen und Wertschätzung den Lernenden gegenüber. Ebenso bedarf es der Fähigkeit, sich selbst als Lehrkraft kritisch zu reflektieren und bei Bedarf notwendige Maßnahmen zu ergreifen. Die Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften ist daher in Zukunft verstärkt in alle Phasen der Lehrerbildung einzubinden. Auch in Hinblick auf die Gestaltung medialer Lernumgebungen und die effektive Nutzung der Potenziale von digitalen Medien werden von den Lehrkräften weitreichende Kompetenzen gefordert.

In Hinblick auf den Umgang mit dem Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte haben sich beispielsweise im Modellversuch LunA Hessen unterschiedliche Vorgehensweisen herausgebildet. In Schulen, in denen der Modellversuch in eine langfristige Planung der Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung eingebunden war, erfolgte eine systematische Bedarfsermittlung. Dabei wurden die Bedürfnisse der einzelnen Lehrerteams von der schulinternen Projektleitung regelmäßig erhoben und Fortbildungsveranstaltungen zunächst überwiegend von externen Fortbildnern durchgeführt. Im Rahmen des schulinternen Transfers fanden die Fortbildungsveranstaltungen zunehmend in Form von schulinternen Schulungen, Dokumentationen aus Modellversuchsklassen und Gesprächszirkeln statt. Lehrkräfte aus dem LunA-Team nahmen zudem an anderen Fortbildungen teil, die im Modellversuch und in parallelen Aktionen in Nordhessen angeboten wurden. Darüber hinaus wurde der Fortbildungsbedarf auf der übergeordneten Ebene der Steuerkreissitzungen besprochen und entsprechend regelmäßig Fortbildungen durch die wissenschaftliche Begleitung angeboten. Diese erwiesen sich zwar als konstruktiv und waren auch gut besucht, dennoch gelang es den Lehrkräften nur schwer, von ihren bisherigen Arbeitshaltungen und Belehrungen abzuweichen, die sich mit dem Projektziel der Vermittlung selbstgesteuerten Lernens jedoch nur schlecht vertrugen. Obwohl Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung dazu anregten, von einer Angebots- zu einer Nachfragesteuerung überzugehen, wurde dies nur begrenzt umgesetzt. Vielmehr nutzten einzelne Lehrkräfte persönliche Kontakte aus dem Alltag, um bestimmte fachliche Fragen anzusprechen und sich beraten zu lassen. Obwohl die Lehrkräfte zumeist motiviert sowie interessiert waren, die sich ihnen zeigenden Probleme zu lösen, schienen sie häufig in ihren Arbeitsalltag so eingespannt zu sein, dass ihnen die Kraft fehlte, bei Fortbildungen einen aktiveren Part zu übernehmen,

und sie oftmals nur wenig Energie in eine persönliche Weiterentwicklung investierten. Allgemein konnte beobachtet werden, dass die Schulleitungen Fortbildungen im Zusammenhang mit der Vermittlung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens weitgehend nur geringe Bedeutung zugemessen haben und bei den Fortbildungen überwiegend auch nur die methodische Seite der Selbststeuerung berücksichtigt wurde. Fortbildungen zu fachdidaktischen Aspekten sowie zum schulinternen Transfer wurden hingegen eher vernachlässigt. Zudem müssten Personalentwicklungskonzepte noch stärker darauf ausgerichtet sein, eher skeptische Lehrkräfte von der Idee des selbstgesteuerten Lernens zu überzeugen, zugleich aber auch aufgeschlossene Lehrkräfte aktiver in die Fortbildungskonzepte einzubinden.

Der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs der Lehrkräfte folgend, wurde im Modellversuch segel-bs Nordrhein-Westfalen ein modulares Konzept in Form von abgegrenzten Modulen, die mit vereinbarten Übergängen auch isoliert einsetzbar sind, entwickelt. Diese Module entsprechen von ihrem Aufbau her der Aufgabenstruktur, die Lehrende typischerweise wahrnehmen müssen, um selbstgesteuertes Lernen im Unterricht für ausgewählte Bildungsgänge erfolgreich implementieren zu können. Die Lehrkräftequalifizierung wurde hierbei als Blended-Learning-Maßnahme umgesetzt. Für jedes der entwickelten Module (z. B. „Lernfeldcurricula präzisieren“, „Selbstgesteuertes Lernen in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen“ oder „Lernsituationen mit Elementen selbstgesteuerten Lernen entwickeln“) wurde auf der Lernplattform „moodle“ ein virtueller Kursraum eingerichtet. Im Fortbildungskonzept wurden zwei methodische Großformen verankert. Zum einen nahmen die teilnehmenden Lehrkräfte Fallanalysen vor, zum anderen wurden Praxisprojekte durchgeführt, durch die der Transfer der zuvor an Fallbeispielen erworbenen Kompetenzen auf Praxisituationen unterstützt wurde.

Im Modellversuch mosel erfolgte in Hinblick auf die Personalentwicklung zunächst eine Bewusstmachung der grundlegenden Anforderungen, die an Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Förderung selbstgesteuerten Lernens gestellt werden. Anschließend folgten Lehrkräftefortbildungen im Bereich Methodenanwendung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung sowie zur Rollenidentifikation als Lernmoderator und -berater.

Das Fortbildungskonzept im Modellversuch segel-bs Bayern sah die Ausbildung von Multiplikatoren aus allen Regierungsbezirken vor. Diese verfügten zum Teil über Modellversuchserfahrungen oder zeichneten sich durch ihr hohes Engagement aus. Ziel

des Fortbildungskonzepts war es, die Implementierung des Lernfeldkonzepts zu fördern und die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch zu kompetenzorientierten Lehrplänen möglichst flächendeckend zunächst im Bereich „Handel“ und bei den Wirtschaftsschulen zu verbreiten. Die Multiplikatoren besuchten zu verschiedenen Themen umfangreiche mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen an der Akademie für Lehrerbildung und Personalführung in Dillingen. Insgesamt wurde die Erfahrung gemacht, dass Lehreraus- und -fortbildungen dem Prinzip der doppelten Vermittlung folgen sollten, so dass selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung ebenfalls ermöglicht bzw. erforderlich gemacht werden sollte. Dies beruht auf der Überlegung, dass Lehrende den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich als Vorbilder bzw. Handlungsmodelle dienen und das eigene Lehrerhandeln maßgeblich von persönlichen Lernerfahrungen mitgeprägt wird.

Das Qualifizierungskonzept des Modellversuchs SEBI@BVJ zielte darauf ab, auf übergeordneter Ebene Konzepte zu entwickeln, die auf andere Schulen übertragbar sind, indem ein modulares System der Befähigung zum Servicelearning erarbeitet wurde, das in der Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte im BVJ sowie darüber hinaus eingesetzt werden kann. Es wurde ein gemischter top-down- und bottom-up-Ansatz gewählt, bei dem die grundlegenden Inhalte allen Akteuren vermittelt und darüber hinaus in weiterführenden Workshops spezifische Inhalte an die jeweils betroffenen Akteure weitergegeben wurden. Ähnlich der Mentoren im Modellversuch segel-bs Bayern wurde im Modellversuch SEBI@BVJ die Ebene der Schulbegleiter installiert, wobei diese als Bindeglied zwischen der Modellversuchsleitung und den schulischen Akteuren fungierten und als bereichsspezifische Experten den Schulen, auch über die Modellversuchslaufzeit hinaus, das erworbene Wissen zur Verfügung stellen können. Im Rahmen der Personalentwicklung wurden im Modellversuch SEBI@BVJ durch ein Qualifizierungsbedarfs-Monitoring die konkreten Wünsche und Anforderungen der schulischen Akteure berücksichtigt, andererseits wurde aber auch angebotsinduziert sichergestellt, dass nicht nur aufgrund der Nachfrage nach kurzfristigen Lösungen akuter Probleme symptomatisch qualifiziert wurde. Vor diesem Hintergrund wurden während der Modellversuchslaufzeit verschiedene Workshops, u. a. zu den Themen „Servicelearning“, „Moderationstraining“ oder „Evaluation und Selbstevaluation“ durchgeführt.

In Hinblick auf den speziellen Schwerpunkt des Servicelearnings wurde es im Rahmen der Personalentwicklung zudem als essentiell eingestuft, dass alle Lehrkräfte,

die in Projektklassen unterrichteten, sich auch mit dem entsprechenden Projekt identifizierten. Nur so konnte eine überzeugende Vermittlung dieser Denkweise an die Schülerinnen und Schüler Erfolg haben. Darüber hinaus wurde für jedes Projekt ein Kernteam von Lehrkräften eingesetzt und eine gemeinsame Teamstunde pro Woche im Stundenplan eingeplant. Die einzelnen Klassen bekamen jeweils ein festes Klassenzimmer zugeteilt, in denen Informationsmaterialien und Einsatzpläne sowie die erarbeiteten Materialien und Plakate aufgehängt werden konnten.

Im Modellversuch LunA Hamburg lag in Hinblick auf die Personalentwicklung ein großer Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit der Person des Lehrenden, indem untersucht wurde, ob und inwiefern das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkraft bestimmt werden kann, durch das er so handeln kann, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht als Subjekt wahrgenommen fühlen. Dieses pädagogische Selbstverständnis in Form einer Lehrerhaltung wurde als Teil der handlungsleitenden Intentionen eines Menschen verstanden, als persönliche bzw. innere und gleichzeitig professionelle Entscheidungsinstanz, über die eine Lehrkraft vermutlich verfügen muss. Bei dieser Annahme ging man davon aus, dass die Art und Weise der Wahrnehmung der Welt durch einen Menschen immer Ergebnis dessen Biographie sowie dessen Erfahrungen und Einstellungen ist. Vor diesem Hintergrund wurde untersucht, was pädagogische Haltungen sind und wie sie innerhalb eines Handlungsmodells beschrieben werden können, ob das Konstrukt der pädagogischen Haltungen sinnvoll ist und sich ein Zusammenhang zwischen konkretem Lehrerhandeln und Lehrerhaltungen aufzeigen lässt, ob (Lehrer-)Haltungen durch ein Erhebungsverfahren rekonstruiert und intersubjektiv vermittelt werden können und welche pädagogischen Möglichkeiten und Konsequenzen sich aus der Erhebungen von Haltungen ergeben.

Um Lehrerhaltung zu erheben, wurde im Modellversuch die Methode der Repertory-Grid-Erhebung adaptiert, mit der auf Grundlage eines qualitativen Interviews, im Rahmen dessen die Möglichkeit besteht, das eigene Konstruktsystem zu verbalisieren, das Konstruktrepertoire einer Person als eine Matrix von Elementen und Konstruktdipolen dargestellt werden kann. Die mit Hilfe der Interviews entstandenen Repertory Grids können faktorenanalytisch und vektorgraphisch ausgewertet werden. Diese Technik erlaubte es somit, die eigene Sicht der Wirklichkeit zu strukturieren. Im Modellversuch ging dem jeweiligen Interview eine Unterrichtshospitation voraus, so dass die Haltungen anhand eigener Verhaltensäußerungen rekonstruiert werden

konnten und ein unmittelbarer Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis sowie zum eigenen Verhalten bestand. Dies ermöglichte sowohl die Reflexion des eigenen Verhaltens als auch die Überprüfung der Plausibilität der Lehrerhandlungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen der Modellversuchsarbeit erklärten sich sowohl Lehrkräfte der BVJ-Klassen im Bereich Produktionsgartenbau als auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Ausbildungsseminars für Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis (ALFF) bereit, an einer Repertory-Grid-Erhebung teilzunehmen. Von den Lehrkräften aus dem Bereich Produktionsgartenbau wurde dies als lohnend eingeschätzt, da diese Erhebung einen Prozess der Selbstreflexion angeregt habe. Dennoch hätten die Beteiligten in den Interviews eine weniger starre und formale Vorgehensweise mit der verstärkten Möglichkeit des Dialogs bevorzugt. Zudem wurde die Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten als undurchsichtig empfunden. Im Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis sollte die Repertory-Grid-Methode als Ausbildungsinstrument eingesetzt werden. Da aber die Eingliederung des Instruments in das Seminarcurriculum nicht umfassend gewährleistet wurde, wurden die entsprechenden Erhebungen häufig als Zusatzbelastung empfunden. Zudem gelang es den angehenden Lehrkräften nur bedingt, im Rahmen der Befragung an eigene Unterrichtserfahrungen anzuknüpfen. Dennoch wurde das Instrument von den Modellversuchsbeteiligten insgesamt als hilfreich gewertet, so dass die Entwicklung fortgeführt werden soll.

Bei der Schaffung von Voraussetzungen zur Umsetzung veränderter didaktischer und schulorganisatorischer Konzepte darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es Lehrenden leichter fällt, Lernenden selbstgesteuertes und kooperatives Lernen überzeugend zu vermitteln, wenn sie zuvor selbst einen Nutzen daraus gezogen haben und die Vorteile dieser Unterrichtsform im eigenen Lernen selbst erfahren haben. Daher ist es förderlich, wenn Elemente des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens nicht erst im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung berücksichtigt werden, sondern wenn bereits die Ausbildung im Studienseminar auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ausgerichtet ist und die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Ausbildung nach Prinzipien des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens unterrichtet werden.

Vor diesem Hintergrund hat das Studienseminar in Kassel mit Nebenstelle in Fulda im Rahmen des Modellversuchs LunA Hessen ein Modulkonzept erarbeitet. Dieses

hatte zum Ziel, bereits im Rahmen des Vorbereitungsdienstes die Lehrenden durch einen am Individuum orientierten Professionalisierungsprozess auf die Vermittlung der Kompetenzen des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens vorzubereiten. Es sollte zur Vorbereitung und Unterstützung einer gezielten und nachhaltigen Schulentwicklung in Hessen, u. a. auf der Grundlage des „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“, beitragen. Bei der Entwicklung des Konzepts hat man berücksichtigt, dass sich als Hemmnisse bei der Umsetzung innovativer Ausbildungskonzepte häufig bereits bestehende subjektive Theorien bei den Beteiligten erwiesen haben und sich überdies die im Studienseminar und in den Schulen vorherrschenden Routinen und Praxis innovationshemmend auswirken können. Zudem wurde beobachtet, dass sich angehende Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der regelmäßigen Leistungsbewertung während ihrer Ausbildung anpassend verhalten. Unzureichende Gestaltungsspielräume für eine Profilbildung und den Umgang mit Heterogenität, fehlende Zeitfenster zur Übernahme von Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben sowie eine oftmals eingeschränkte Bereitschaft zur Teamarbeit sowie zur Übergabe und Übernahme von Verantwortung erschwerten die Einführung neuer Professionalisierungskonzepte zusätzlich.

Eine sogenannte Experimentierklausel im Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen vom 29. November 2004 bildete die Grundlage für das vom Seminar für Lehrerbildung in Kassel entwickelte Modulkonzept. Sie ermöglichte es Studienseminaren, zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung und zur Erprobung von Modellen individualisierten Lernens auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung mit dem Amt für Lehrerbildung abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften bei der Stellenbewirtschaftung, Personalverwaltung, Sachmittelverwaltung sowie in der Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes selbstständige Entscheidungen zu treffen. Eine veränderte Modulorganisation und -gestaltung war danach insbesondere bei der Bildung von Lerngruppen, bei Formen äußerer und innerer Differenzierung oder der Ausgestaltung von Leistungsnachweisen zulässig, sofern die Standards für die Lehrerbildung eingehalten wurden.

Als Konsequenzen folgten hiernach für die Lehrerbildung der Primat des Lernens vor dem Lehren sowie ein Rollenwandel bei den Lehrenden. Verschiedene Gelingensbedingungen für eine veränderte Lehrerausbildung wurden im Rahmen der Modellversuchsarbeit identifiziert. Hierzu zählten z. B. der Umgang mit Heterogenität, das Einrichten von Handlungs- und Gestaltungsfreiräumen im Rahmen des Vorberei-

tungsdienstes, das Ermöglichen einer individuellen Profilbildung in Ausbildungsorganisation und -didaktik, die Übernahme einer Funktion als Lerncoach im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrerinnen und Lehrer durch die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie das Institutionalisieren der Reflexion des Lehrerhandelns in Teams oder Lernpartnerschaften. Zudem hat es sich als hilfreich erwiesen, eine planungsorientierte, aufgabenbezogene, situative und kommunikative Didaktik zu entwickeln, eine weniger auf instruktivistisches und mehr auf konstruktivistisches Denken und Arbeiten ausgerichtete Lernkultur zu implementieren sowie phasenübergreifende Kooperationsvorhaben zur Selbstkonzeptentwicklung in Universität, Studienseminar und Schule zu konstruieren.

Als eine konkrete Maßnahme wurde im Studienseminar für berufliche Schulen in Kassel ein festes Ausbildungsteam für jeden Einstellungstermin eingerichtet. Hierdurch wurden kollegiale Absprachen und gemeinsame Unterrichtsberatungen und die gemeinsame Gestaltung von Lernumgebungen erleichtert. Durch eine vereinfachte Abstimmung der erziehungswissenschaftlichen Module mit den fachdidaktischen Modulen wurde zudem zu einer ganzheitlichen Unterrichtsbetrachtung beigetragen. Die Selbstreflexion, die Selbstwirksamkeitswahrnehmung sowie die Selbstwirksamkeitseinschätzung wurden durch die Einführung eines Pflichtmoduls im Einführungssemester zu den Themen „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ gefördert. Ergänzt wurde dies durch das Führen von Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsportfolios, durch Lernpartnerschaften und eine kollegiale Evaluation. Lernjobs, Lernangebote, Aushandlungen zwischen Lerncoachs sowie angehenden Lehrerinnen und Lehrern, Zielvereinbarungen und Lernaufgaben dienten zur Selbstorganisation des Lernens und zur Reflexion. Eine Orientierung ermöglichten dabei Instrumentarien wie Kompetenzraster oder Checklisten.

Kernelement des Modulkonzepts war die Etablierung eines Einführungssemesters, das in Kooperation mit der Universität Kassel durchgeführt wurde und das eine stärkere Verzahnung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung ermöglichen sollte. Das Einführungssemester sollte dem Sammeln erster Unterrichtserfahrungen, dem Einstieg in die Arbeit am Selbstkonzept, der Einführung in die Portfolioarbeit sowie dem Aufbau einer selbstreflexiven Haltung dienen. Daneben standen das selbstverantwortete Diagnostizieren, Erziehen, Unterrichten, Beraten und Betreuen von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Selbststeuerung, Selbstorganisation sowie Kooperation sollten am Modell erfahren werden. Ange-

knüpft wurde dabei an einzelnen Biografien der angehenden Lehrkräfte, an einem Austausch über gegenseitige Erwartungen, an der Verständigung über Arbeitsinhalte und -formen sowie an Leistungserwartungen. Zudem wurde ein Arbeitsrahmen einschließlich der Entwicklungs- und Arbeitsvorhaben der einzelnen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst vereinbart. Einen besonderen Stellenwert erhielt die Förderung der Reflexionsfähigkeit, die als zentrale Grundlage für Prozesse der Selbststeuerung und den Aufbau von Nachhaltigkeit erachtet wurde, indem das Ende eines Unterrichts- oder Lernprozesses gleichzeitig als Ausgangspunkt des nächsten angesehen wurde. Einen großen Stellenwert innerhalb des Einführungssemesters nahm eine Kooperation zwischen dem Studienseminar und der Universität Kassel ein, auf Grundlage derer Studierende der Wirtschaftspädagogik im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien am Seminarunterricht teilnahmen. Die Schulpraktischen Studien sollten von den Studierenden genutzt werden, einen Einblick in das spätere Berufsfeld und in die Vielfalt beruflicher Anforderungen zu bekommen, in den gewählten Studienfächern zu hospitieren, eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und die Stellung als Lehrende zu reflektieren. Im Zentrum sollte dabei die Überprüfung der individuellen Eignung zur pädagogischen Arbeit mit Lernenden in unterschiedlichen Schulformen und Situationen stehen.

Während des Einführungssemesters unterrichteten die Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst alleine oder im Team für die Dauer von sechs Wochen an beruflichen Schulen in Kassel in mehreren Klassen. Den einzelnen Teams waren Studierende zugeordnet, die die angehenden Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung des Unterrichts begleiteten und so einen detaillierten Einblick in den Unterricht von der Planung über die Durchführung bis zur Reflexion erhielten. Jeweils eine Ausbilderin bzw. ein Ausbilder begleitete die Gruppe und war bei der Nachbesprechung anwesend.

Konstitutiv für das Einführungsmodul und das gesamte Einführungssemester der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst waren das Sammeln von Unterrichtserfahrungen sofort zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, das Erleben von Teamarbeit von Anfang an in Form der Anleitung durch ein Kernteam seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder, der Experimentalcharakter der Situation, das Aneignen einer reflexiven Haltung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle als Basis für die Bildung eines Selbstkonzepts, die Selbst- und Fremdevaluation der eigenen Lehrerpersönlichkeit, die Durchführung einer kollegialen Unterrichtsberatung sowie die

doppelte Ausbildungssituation mit den Perspektiven im Vorbereitungsdienst auf die eigene Lehrerausbildung und die eigene Unterrichtsgestaltung in der Schule.

Für die Zukunft wird eine verstärkte Kooperation mit der Universität Kassel und den Ausbildungsschulen angestrebt. Der Rollenwechsel von Lehrkräften sowie Ausbilderinnen und Ausbildern soll z. B. durch eine Lerncoaching-Fortbildung unterstützt werden. Zudem sollen subjektorientierte Lernwelten als Gelingensbedingungen für individualisiertes Lernen und Arbeiten implementiert werden.

Einen anderen Weg in Hinblick auf die Kooperation mit Studienseminaren ist man in den Modellversuchen des Verbunds Lasko gegangen. Statt der Institutionalisierung eines Modulsystems fanden Kooperationen dort eher auf informeller Basis statt. Auf dieser Ebene wurden beispielsweise gemeinsame Fortbildungen durchgeführt, im Rahmen derer Unterrichtsentwürfe mit Lehrkräften und Referendaren gemeinsam diskutiert wurden. Darüber hinaus wurden gemeinsam Vorschläge für auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ausgerichtete Seminarkonzepte im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung erarbeitet. Hieraus hat sich ein lebhafter Austausch entwickelt, der auch in Zukunft weiter ausgebaut werden soll.

3.5 Ansätze zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener durch die Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens

Benachteiligte Jugendliche stellen eine spezielle, aber äußerst wichtige Zielgruppe gerade im berufsschulischen Bereich dar. Als benachteiligte Jugendliche werden in der Regel solche Jugendlichen bezeichnet, die alleine und ohne Hilfe von außen nicht oder nur schwer in der Lage sind, einen Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt zu finden, wodurch ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht wird (vgl. Pätzold/Wingels 2006, S. 16³). Solchermaßen von Arbeits- oder Ausbildungslosigkeit bedroht sind einerseits Jugendliche, die aufgrund psychischer, physischer oder sonstiger persönlicher Beeinträchtigungen (z. B. Lernbeeinträchtigungen, Leistungsbeeinträchtigungen oder Entwicklungsstörungen) als individuell benachteiligt bezeichnet werden können, oder die aufgrund einer ungünstigen örtlichen oder regionalen Situa-

³ Pätzold, Günter/Wingels, Judith (2006): Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen „Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 133. Bonn.

tion am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als marktbenachteiligt gelten. Andererseits werden auch diejenigen Jugendlichen als benachteiligt bezeichnet, die mit sozialen Problemen zu kämpfen haben. Dies gilt z. B. für Jugendliche ohne Schulabschluss, Jugendliche, die Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder schulische bzw. berufliche Bildungsgänge abgebrochen haben, Langzeitarbeitslose sowie Jugendliche und junge Erwachsene mit gesundheitlichen Einschränkungen, Sozialisationsdefiziten oder Migrationshintergrund. Gerade diese Gruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen nimmt in der beruflichen Bildung einen großen Stellenwert ein, da viele dieser Jugendlichen Maßnahmen der Berufseinstiegsqualifizierung, wie z. B. das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), an einer beruflichen Schule absolvieren.

Kennzeichnend für all diese Jugendlichen ist, dass sie in der Regel über ein negatives Selbstkonzept verfügen. Sie haben in ihrem bisherigen (beruflichen) Ausbildungsweg häufig Rückschläge erlitten und Kompetenzen, die sie für eine berufliche Qualifizierung benötigen, müssen erst langsam aufgebaut werden. In vielen Fällen erschweren ein Migrationshintergrund oder Probleme im sozialen Umfeld, wie Kriminalität, Drogenprobleme oder häusliche Gewalt, die Situation zusätzlich.

Zum anderen wirken sich die Rahmenbedingungen hemmend auf eine Förderung der Jugendlichen aus. In den beruflichen Schulen sind z. B. Klassen mit benachteiligten Jugendlichen häufig durch eine starke Fluktuation geprägt. Eine große Anzahl an Schülerinnen und Schülern verlassen die Maßnahmen nach und nach, andere hingegen stoßen im laufenden Schuljahr zum Unterricht hinzu. Obwohl die Klassen zum Teil recht groß sind, kommt oft nur eine kleine Gruppe der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger regelmäßig zum Unterricht. Andere Jugendliche besuchen den Unterricht nur mit großen zeitlichen Lücken. Zeiten, in denen der Unterricht zugunsten von Praktika unterbrochen wird, erschweren den Erfolg eines Förderkonzepts zusätzlich.

Im Modellversuchsprogramm SKOLA haben sich vier Modellversuche in besonderem Maße mit dieser Zielgruppe auseinandergesetzt. Dies waren der Modellversuch JoA („Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung“) in Bayern, aus dem Modellversuchsverbund LunA („Lernen und nachhaltige Ausbildung“) der Modellversuchspartner aus Hamburg, der Modellversuch SEBI@BVJ („Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr“) in Baden-Württemberg und der Modellversuch SESEKO („Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Ler-

nen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“) in Bremen.

Der Modellversuch JoA (Laufzeit: 01. Oktober 2005 bis 30. September 2008) hat sich mit insgesamt acht über das gesamte bayerische Staatsgebiet verteilten Schulen am Modellversuchsprogramm beteiligt. Im besonderen Fokus standen jeweils die Klassen der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag („JoAs“), die in Form des Blockunterrichts oder der Teilzeitbeschulung, aber auch im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahrs beschult wurden. Angestrebt wurde dabei eine Vernetzung mit anderen beruflichen Schulen, Maßnahmeträgern sowie anderen beteiligten Institutionen (z. B. private Bildungsträger, Agentur für Arbeit, Kommunalverwaltung). Eine Besonderheit innerhalb des Modellversuchs bildete die „Berufsschule zur Berufsvorbereitung München“, die nur Schülerinnen und Schüler in den Bereichen der JoAs und des Berufsvorbereitungsjahrs unterrichtete. Ferner war der Modellversuch JoA dadurch geprägt, dass mehrere Modellversuchsschulen zugleich am SKOLA-Modellversuch segel-bs („Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“) Bayern beteiligt waren, wodurch ein Austausch von Konzepten und Materialien ermöglicht wurde.

Im Modellversuch LunA Hamburg (01. Oktober 2005 bis 30. September 2008) waren vier Schulen sowie das Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis (ALLF) am Modellversuch beteiligt. Fokussiert wurden Jugendliche, denen der Übergang in eine berufliche Ausbildung bzw. in einer Erwerbstätigkeit noch nicht gelungen war, und die in vollzeitschulischen Bildungsgängen der Berufsvorbereitung oder der Berufsfachschulen unterrichtet wurden. Dies geschah durch einen projekt- und produktionsorientierten Unterricht mit Hilfe von Lernarrangements, die dem jeweiligen Arbeitsprozess nachgebildet waren. Einige der Modellversuchsklassen waren als Integrationsklassen eingerichtet, in denen sowohl behinderte als auch nicht behinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet wurden. Im Rahmen der Personalentwicklung beschäftigte sich der Modellversuch mit der Frage, welche Auswirkungen das Konzept des Modellversuchsprogramms SKOLA auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis hat. Eine Besonderheit des Modellversuchs LunA Hamburg bestand in seinem Verbund mit dem Modellversuch LunA Hessen.

Der Modellversuch SEBI@BVJ (Laufzeit: 01. Juli 2005 bis 30. Juni 2008) konzentrierte sich mit drei beruflichen Schulen aus dem Regierungsbezirk Karlsruhe darauf, das Konzept des Servicelearning im Berufsvorbereitungsjahr (Jugendliche ohne

Hauptschulabschluss) und im Berufseinstiegsjahr (Jugendliche mit Hauptschulabschluss) zu etablieren. Hierzu wurden in Kooperation mit außerschulischen Partnern reale soziale Projekte im direkten Umfeld der Schulen entwickelt und durchgeführt. Berücksichtigt wurden dabei nur Jugendliche in den Regelformen des BVJ und BEJ, nicht jedoch Sonderformen der Berufsvorbereitung oder Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

In den Modellversuch SESEKO (Laufzeit: 01. Januar 2005 bis 31. Dezember 2007) waren ebenfalls drei Schulen eingebunden. Diese beteiligten sich mit verschiedenen ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen, Kooperationsprojekten in Voll- und Teilzeit, Bildungsgängen der vollzeitschulischen Berufsausbildung in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung, Bautechnik/Farbgestaltung bzw. Raumgestaltung sowie mit Bildungsgängen der vollzeit- und teilzeitschulischen Berufsausbildung im Berufsfeld Metalltechnik. Neben der Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Personalentwicklung an den beteiligten Schulen wurde vor allem die Kompetenzentwicklung der Lernenden fokussiert. Dabei wurden insbesondere auch Projekte mit geistig und körperlich behinderten Jugendlichen sowie mit Schulverweigerern erarbeitet und durchgeführt.

3.5.1 Modellversuchskonzepte

Die Zielsetzung des Modellversuchsprogramms SKOLA mit dem Fokus auf der Förderung des selbstgesteuerten Lernens wurde von den vier Modellversuchen auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt, was nicht zuletzt der besonderen Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen zuzuschreiben war.

Im Modellversuch JoA wurden an den Modellversuchsschulen unterschiedliche Konzepte zur Förderung selbstgesteuerten Lernens erprobt. Wenn auch aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktlegung der verschiedenen Schulen keine übergreifenden Aussagen möglich waren, so wurde dennoch das selbstgesteuerte Lernen als ein Mittel empfunden, die Förderung der JoAs zu unterstützen. Allerdings machte man die Erfahrung, dass die Einführung von Förderkonzepten, die auf das selbstgesteuerte Lernen aufbauten, auch schnell an ihre Grenzen stieß. Dies wurde insbesondere den erschwerten Bedingungen im JoA-Bereich zugeschrieben, wie z. B. der großen Heterogenität der Schülerschaft oder den stark unterschiedlichen Rahmenbedingungen in verschiedenen Schulen und Regionen. Insbesondere konnten in mehreren Fällen einmal entwickelte Projekte mit Elementen des selbstgesteuerten Lernens im Folgejahr nicht oder nur in erheblich abgewandelter Form eingesetzt

werden. Der damit verbundene zeitliche Aufwand wird außerhalb der Bedingungen eines Modellversuchs als nicht realisierbar eingeschätzt. Im Zuge der Modellversuchsarbeit rückte vor diesem Hintergrund statt der Selbststeuerung auch zunehmend der Aspekt der Förderung von Selbstverantwortung in den Fokus der Akteure. Besonders großer Wert wurde im Modellversuch JoA auf die Einbeziehung aller an der Ausbildung der JoAs beteiligten Institutionen gelegt. Aus diesem Grund erfolgte eine Vernetzung möglichst vieler Berufsschulen. Aber auch andere Institutionen, wie z. B. Betriebe, Kammern, private Bildungsträger, Agentur für Arbeit oder Städte und Landkreise, wurden in die Arbeit mit den JoAs eingebunden. Durch diese stärkere Kommunikation wurde eine bedarfsgerechtere Ausbildung der JoAs ermöglicht, denn gerade durch den Kontakt mit den Betrieben war es möglich, gezielt JoAs in den Bereichen zu qualifizieren, in denen bei den Betrieben hoher Ausbildungsbedarf bestand. Gleichzeitig konnte bei den Betrieben die Bereitschaft gestärkt werden, auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler und damit solche aus dem JoA-Bereich auszubilden und nach der Ausbildung zu übernehmen. Darüber hinaus wurde durch entsprechende Vernetzungen und Kooperationen die Nutzung bereits zertifizierter Qualifizierungsbausteine erleichtert.

Auch innerhalb der Lehrerkollegien wurde eine stärkere Kooperation und Kommunikation etabliert, indem beispielsweise feste Besprechungszeiten oder ein Jour fixe bereits bei der Erstellung der Stundenpläne berücksichtigt und feste Klassenteams etabliert wurden.

Im Modellversuch LunA Hamburg hat man sich dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens durch Fortbildungen und Diskussionen sowie bei zahlreichen Hospitationen durch Diskurse und reflektierte praktische Erfahrungen genähert und auch eine theoretische Fundierung erarbeitet. Ein intensiver Austausch sowie eine durchaus kontroverse Erörterung führten zu der Erkenntnis, dass das Ziel pädagogischer Bemühungen letztlich das selbstverantwortliche Lernen im Sinne einer Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler sei. Elemente des selbstverantwortlichen Lernens waren dabei das eigenständige Formulieren von Zielen, das Erreichen dieser Ziele, das Dokumentieren von Lernschritten und -ergebnissen zur Schaffung von Lernstrukturen sowie die Fähigkeit zur Reflexion des Lernprozesses.

Daneben hat man den Fokus auf die Berufswahlphase gelegt. Mit Hilfe eines produktions- bzw. dienstleistungsorientierten Unterrichts sollten die Schülerinnen und Schüler in einem vollständigen Handlungszyklus lernen. Das Ziel war dabei, durch ein

Lernen in einer beruflichen Realsituation eine zunehmende Eigenverantwortung zu erlangen. Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Hilfe eines kooperativen Unterrichts, bei dem die durchzuführenden Praktika im Unterricht vor- und nachbereitet wurden, auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Dies wurde unterstützt durch verschiedene Instrumente, wie einen Projektfragebogen, strukturierte Lernstandsgespräche oder ein Portfolio. Die Betreuung durch ein festes Lehrerteam sowie die Bestätigung der erbrachten Leistungen am Ende des Schuljahrs durch ein detailliertes Teilqualifikationszeugnis ergänzten das Konzept.

Im Modellversuch SEBI@BVJ hat man den Fokus auf die Stärkung des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler gelegt. Dies gründete auf der Feststellung, dass benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe des Modellversuchs in der Regel über ein negatives Selbstkonzept verfügten. Sie befanden sich aus sozialpsychologischer und sozialpädagogischer Perspektive zumeist in einem Zustand der Stigmatisierung und der Beeinträchtigung des Selbstkonzeptes. Viele Jugendliche hatten bereits vor ihrer Volljährigkeit regelrechte Scheiternskarrieren durchlebt und litten unter einer aus der Gesellschaft erfahrenen Geringschätzung der Fähigkeiten sowie der mangelnden Anerkennung ihrer Leistungsfähigkeit durch Familie, Schule und Freundeskreis. Verstärkt wurde dies, wenn die Jugendlichen nach ihrer Schulzeit entweder erst gar keinen Schulabschluss nachweisen konnten oder trotz eines Abschlusses keinen Ausbildungsplatz erhielten. Der Modellversuch hatte es sich daher zur Aufgabe gemacht, diese Scheiternskarrieren zu durchbrechen, indem den Jugendlichen durch die Erfahrung von erfolgreicher eigener Handlung in komplexen Anforderungssituationen und eine daraus folgende Bestätigung ein Wirksamkeitsgefühl vermittelt und das Bewusstsein, ein sinnvoller Teil der Gesellschaft zu sein, gefördert wurde.

In dem vom Modellversuch SEBI@BVJ genutzten Ansatz des Servicelearnings wird der Aspekt des „Service“ als Dienst am anderen Menschen und dem Gemeinwohl mit dem Aspekt des „Learnings“ als dem eigenen Lernen in realen und authentischen Situationen kombiniert. Schülerinnen und Schüler leisteten einen konkreten Dienst am Gemeinwohl, erarbeiteten gleichzeitig Lerninhalte, wendeten diese an und erlangten so verschiedene Kompetenzen. In den unterschiedlichen Projekten wurden reale in der Stadt oder Gemeinde vorhandene Aufgaben übernommen, wobei fachliche, methodische und soziale Kompetenzen entwickelt wurden. In der Schule erlerntes Wissen konnte so in authentischen Problemsituationen angewendet werden. Zentrale Elemente waren dabei sowohl die Verbindung von Praxis- und Theorieantei-

len als auch die Reflexion über die im Rahmen der Dienstleistungen gesammelten Erfahrungen. Als kommunale oder regionale Partner eigneten sich alle Einrichtungen oder Organisationen, bei denen man sich gemeinnützig engagieren konnte, wie dies z. B. in Krankenhäusern, Kindergärten, öffentlichen Bibliotheken oder Sozialstationen der Fall ist.

Die Umsetzung dieses Konzepts im Modellversuch SEBI@BVJ zielte darauf ab, Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit außerschulischen Partnern aktiv an ihrem direkten sozialen Umfeld teilhaben zu lassen, wodurch deren Selbstkonzept durch die eigenständige Durchführung von Projekten mit deren Konzeption, Implementation, Steuerung und Bewertung gestärkt wurde. Durch eine kognitive Aktivierung wurden die Schülerinnen und Schüler befähigt, in realen Anforderungssituationen komplexe Problemstellungen kooperativ zu bearbeiten und zu lösen. Durch soziale Integration und Motivation zum gesellschaftlichen Engagement wurde das Bewusstsein, Teil der Gesellschaft zu sein, gefördert. Das Selbstwertgefühl wurde dadurch gestärkt, dass Produkte oder Dienstleistungen mit realem Nutzen erbracht und nicht nur Dinge zu Übungszwecken hergestellt wurden.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgte man mit der Förderung der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Modellversuch SESEKO. Hier ging man davon aus, dass benachteiligte Jugendliche häufig ausschließlich negative Erfahrungen bei der Bewältigung von insbesondere schulischen Anforderungen gemacht haben. Durch eine solche Spirale negativer Erfahrungen trauten sie sich selbst kaum noch etwas zu und erlebten sich als selbstunwirksam. Um diese Spirale zu durchbrechen oder gar umzukehren, sollten die Jugendlichen in Lernprojekten reale Erfolgserfahrungen auf verschiedenen Handlungsebenen erleben. Eine Reflexion sollte es zudem ermöglichen, eventuell vorhandene skeptische Selbstwirksamkeitserwartungen zu verändern.

Indem die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Projekten in eine reale Dienstleistungs- oder Produktionssituation versetzt wurden, die eine termingerechte und fehlerfreie Leistung bzw. Produktion erforderte, gleichzeitig aber die Bezahlung durch einen Kunden bot, wurde der Ernstfallcharakter betont. Damit verbunden war die Einhaltung gewisser allgemeingültiger Notwendigkeiten des Arbeits- und Organisationsprozesses. Hierdurch wurde dem Lernen die Praxisferne genommen, wodurch Motivation und Lernbereitschaft gefördert wurden.

Um zu überprüfen, inwieweit tatsächlich durch die Projekte des Modellversuchs die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden konnte, hat man sich für den Einsatz der Skalen WIRKSCHUL („Skala Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“) und WIRKLEHR („Skala zur Lehrerwirksamkeit“) entschieden. Die Instrumente dienten der Messung der Kompetenzerwartungen von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit schulischen Anforderungen. In Form eines kurzen psychologischen Selbstbeurteilungsverfahrens zur Messung eines variablen Persönlichkeitsmerkmals konnten die Skalen zur Prüfung der Wirksamkeit einer pädagogischen oder psychologischen Intervention herangezogen werden. Die Skalen beruhten auf einem standardisierten Verfahren, das einen statistisch abgesicherten interindividuellen Vergleich erlaubte und hohen Gütekriterien unterlag. Die Arbeit mit den Skalen gestaltete sich dadurch schwierig, dass der Modellversuch SESEKO mit seiner speziellen Zielgruppe der Benachteiligten andere Fragestellungen und praktische Ziele verfolgte als dies in dem bundesweiten Modellversuch „Verbund selbstwirksamer Schulen“ der Fall war, für die sie in den 1990er Jahren entwickelt wurden. Für die Bedürfnisse des Modellversuchs SESEKO waren die Skalen teilweise zu komplex gestaltet, zumal eine verständige Interpretation der Ergebnisse gute Kenntnisse der psychologischen Testtheorie voraussetzte, die die Lehrkräfte nicht mitbringen konnten. Die Akteure kamen daher zu dem Schluss, dass es sich nicht empfehle, ein diagnostisches Instrument aus seinem ursprünglichen Kontext zu lösen und es in einem neuen Zusammenhang anzuwenden. Sinnvoller sei es, in den einzelnen Lernprojekten mit ihren jeweiligen kognitiven und emotionalen Lernzielen gezielt individuelle transparente Verfahren der Selbsteinschätzung eigener Lerngewohnheiten einzusetzen.

Einen weiteren Schwerpunkt bildete im Modellversuch der Bereich der Kompetenzfeststellung. Hier wurden verschiedene Instrumente eingesetzt, wie z. B. der Fragebogen „Wie lerne ich?“ (WLI-Fragebogen), der Fragebogen „Zusammenarbeit in der Gruppe – wie geht das?“ und der Reflexionsbogen „Arbeitsorganisation/Miteinander Reden“.

Der WLI-Fragebogen war ein Instrument zur Selbstüberprüfung des Lernverhaltens. Er diente dazu, sich der eigenen Verhaltenstendenzen im Lernprozess und dabei vor allem der persönlichen Schwierigkeiten bewusst zu werden, indem Gewohnheiten und Erfahrungen mit erfolgreichen Lerntechniken, aber auch mit häufig zu vermutenden Lernproblemen verglichen wurden. Als Ergebnis erhielt man einen Überblick,

welche Themen und Techniken vordringlich zu bearbeiten und welche eher zu vernachlässigen waren. Ein gewisser Grad an grundlegender Selbstlernkompetenz im Sinne eines sehr zielgerichteten und selbstständigen Vorgehens war bereits für die Bearbeitung des Fragebogens erforderlich. Im Kontext der Benachteiligten, die zu meist nicht über derartige Kompetenzen verfügten, erwies sich daher die Anwendung des Fragebogens nur mit einer intensiven Anleitung durch die Lehrkraft als sinnvoll, teilweise war eine Überarbeitung der Fragen und Vereinfachung der verwendeten Sprache erforderlich. Grundsätzlich war der Fragebogen jedoch unter Berücksichtigung des Kosten- und Zeitaufwands äußerst praxistauglich anwendbar. Seine Auswertung bildete zudem eine gute Grundlage für eine anschließende Lernberatung. Besonders positiv bewerteten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler die Transparenz des Verfahrens, die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler, die visuelle Darstellung des Ergebnisses als Grundlage für Beratungsgespräche und die Zeitökonomie durch die Digitalisierung des Fragebogens.

Die soziale Kompetenz wurde mit Hilfe des Fragebogens „Zusammenarbeit in der Gruppe – Wie geht das?“ überprüft. Dieser ermöglichte die Klärung des Vorverständnisses von Gruppenarbeit und eine Auseinandersetzung über Sinn und Zweck von kooperativen Lernarrangements. Zudem wurden durch ihn mit den Themen „Arbeitsorganisation“, „Freies Sprechen“ und „Aktives Zuhören“ bereits Elemente guter Kooperation angesprochen, die später in den Projekten aufgegriffen wurden. Der Beobachtungsbogen „Arbeitsorganisation/Miteinander Reden“ dient der Optimierung sowie klaren Strukturierung der Reflexionsphasen und bezieht sich auf die unverzichtbaren Anforderungen an die Interaktion in der Arbeitsgruppe. In der Modellversuchsarbeit hat sich gezeigt, dass auch diese beiden Frage- bzw. Reflexionsbögen, ebenso wie der WLI-Fragebogen, in die Konzeption eines Lernprojekts bzw. einer längeren Unterrichtssequenz eingebunden sein sollten, da positive Effekte erst durch die Kombination der Bögen untereinander sowie durch die Ergänzung durch eine Lernberatung sowie Gruppengesprächen zur Reflexion hervorgebracht werden.

3.5.2 Beispiele für Projekte der einzelnen Modellversuche

Um die Förderung von Benachteiligten erfolgreich zu realisieren, hat man sich im Modellversuch JoA auf die Entwicklung, Erprobung und Evaluation beruflich orientierter und zertifizierter Unterrichtsmodule (Qualifizierungsbausteine) sowie darin integrierter Lernsituationen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens konzentriert. Ein besonderer Schwerpunkt wurde dabei darauf gelegt, die Schülerinnen und Schüler

bei der Erkundung ihrer Neigungen, Stärken und Schwächen sowie der eigenen Verhaltensmerkmale durch geeignete Diagnose- und Reflexionsinstrumente sowohl in der Orientierungsphase als auch zum Ende der jeweiligen Qualifizierungsbausteine zu unterstützen. Handlungsleitend für die Entwicklung der Qualifizierungsbausteine waren in vielen Fällen die Kriterien, welche Ausbildungsberufe jeweils unterrichtet wurden und welches Bildungsangebot möglich erschien, welche Berufe von der regionalen Wirtschaft nachgefragt wurden, welche Voraussetzungen die Jugendlichen jeweils mitbrachten und welche Qualifikationen von den Betrieben in der Region verstärkt nachgefragt wurden. Für die Umsetzung der Bausteine in die Praxis wurde der Fokus auf die Berufsvorbereitung gelegt, so dass fachliche Inhalte im Vordergrund standen. Um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, waren die Lernziele unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorbildung angemessen gestaltet. Die Lerninhalte sollten sich an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren, um deren Interesse zu wecken. Durch eine Vielzahl von angebotenen Themen sollten die Vielfalt der Berufswelt veranschaulicht und die berufliche Orientierung gefördert werden. Zur Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz stellte das selbstgesteuerte Lernen das leitende Unterrichtsprinzip dar. An den verschiedenen Modellversuchsschulen ließen sich Modulstrukturen in unterschiedlichen Ausprägungen finden. Es wurden sowohl bereits zertifizierte Module als auch selbst erstellte Qualifizierungsbausteine genutzt. An einer Schule wurden berufsfeldübergreifende Module mit der Praktikumszeit gekoppelt. Tendenziell bevorzugt wurde die Form einer begrenzten Modularisierung. Dies kam den Schülerinnen und Schülern entgegen, die sich in der Berufsfindungsphase befanden und sich innerhalb der Ausbildungsstruktur noch nicht auf eine Fachrichtung festlegen wollten, da ihnen so einerseits der Frei- und Experimentierraum einer Modulstruktur gewährt wurde, andererseits die vermittelten Kompetenzen aber auch eine fundierte Grundlage für den Eintritt in eine Berufsausbildung boten. Leider hatten organisatorische Schwierigkeiten, Lehrermangel, überraschend hohe Ausbildungszahlen und die Fokussierung der Lehrkräfte auf Fachklassen sich insoweit negativ ausgewirkt, als im letzten Modellversuchsschuljahr mehrere Module nicht mehr angeboten werden konnten, wobei die Akteure diese starke Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen als charakteristisch für den JoA-Bereich ansahen.

Insgesamt wurde bei den Projekten des Modellversuchs JoA eine Fokussierung auf die Berufsfindungsphase deutlich. An einer Modellversuchsschule wurde beispiels-

weise ein Beschulungskonzept eingeführt, durch das die Jugendlichen ihre Berufsorientierung und -vorbereitung selbst in die Hand nehmen konnten, indem ihnen zunächst einige Wochen in Vollzeitbeschulung allgemeine Inhalte zu den Themen Berufswahl und Berufsvorbereitung vermittelt wurden, gefolgt von einer Phase der Teilzeitbeschulung, die durch ein oder mehrere selbst organisierte Praktika ergänzt wurde. Unterstützt wurden die Jugendlichen dabei durch Sozialpädagogen. In Gesprächen mit den Beteiligten wurde diese kooperative Form der Beschulung in Verbindung mit der geforderten Eigenverantwortung der Jugendlichen als besonders gewinnbringend eingeschätzt, so dass dieses Beschulungsmodell nunmehr auch vom Kultusministerium offiziell genehmigt und befürwortet wird. In Hinblick auf die Berufsorientierung sollten die einzelnen Qualifizierungsbausteine nicht zu speziell auf einen bestimmten Ausbildungsberuf ausgerichtet sein, da der Einblick in verschiedene Themenfelder und Berufe für die Orientierung der Jugendlichen sich als wesentlich herausgestellt hat.

Zu den im Modellversuch entwickelten Modulen zählten z. B. „Robotics“ (Programmierung mit Lego Mindstorm Bausätzen), „Fahrradwerkstatt“ (Reparatur alter Fahrräder), „Gesundheit und Ernährung“ (Kochen für männliche Jugendliche), „Pink am BOKI“ (Künstlerische Erstellung von übergroßen Schattenwürfen) oder auch „Erste Hilfe“ (mit Kurszertifikat für den Führerschein). Die stärkste Ausprägung selbstgesteuerten Lernens fand sich im Modellversuch an der Berufsschule Kehlheim, wo der methodische Ansatz des „Berufsaufgabengesteuerten Lernens“ nach Prof. Mulder (Universität Regensburg) zugrunde gelegt wurde. Die Jugendlichen wählten in diesem Projekt ein Jahresthema, das sie eigenverantwortlich und mit größtmöglichen Freiräumen bearbeiteten. Dabei erhielten sie Mitspracherecht in allen relevanten Entscheidungen (Wahl des Themas, Verteilung der Aufgaben, Kontrolle der Ergebnisse, Feedback). Insbesondere dieses Mitspracherecht wurde von den Verantwortlichen für entscheidend eingeschätzt, da es den Schülerinnen und Schülern, die nicht gewohnt waren, dass ihnen Freiräume zuerkannt wurden, wichtig war, verantwortlich mit dem damit verbundenen Vorschuss an Vertrauen umzugehen.

An einer Modellversuchsschule wurde der Qualifizierungsbaustein „Schülercafé“ angeboten, der in JoA-Blockklassen durchgeführt wurde und einen sehr hohen Grad an Modularisierung aufwies. Dieser ging auf einen bereits vorhandenen zertifizierten Qualifizierungsbaustein der Handwerkskammer Oberfranken zurück, der für die speziellen Bedürfnisse der JoAs modifiziert wurde. Im Rahmen des Blockunterrichts

wurden den Jugendlichen die Grundfähigkeiten des Berufs „Fachverkäuferin/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk“ in den Kernbereichen „Gestaltung des Verkaufsbereichs und Werbung“, „Service und Warenverkauf“, „Rezeptberechnung und Preiskalkulation“ sowie „Zubereitung einfacher Speisen“ vermittelt. Die Rahmenbedingungen des Cafébetriebs während des zwischen zwei Unterrichtsblöcken durchgeführten differenzierten Betriebspraktikums entsprachen denjenigen der Praxis, so dass personale, soziale und berufsfachliche Kompetenzen praxisnah trainiert werden konnten. Durch die Verwendung eines bereits zertifizierten Bausteins konnte sich die Schule auf die Organisation der Rahmenbedingungen und die pädagogische Ausgestaltung konzentrieren, zudem profitierten die Jugendlichen von dem Erwerb eines von der Kammer anerkannten Zeugnisses mit zertifizierten Kompetenzen, wenngleich eine Anrechnung des erlangten Qualifizierungsbausteins auf eine entsprechende Ausbildung sich in der Praxis als schwierig gestaltete.

Die Erfahrungen aus dem Modellversuch zeigen, dass dem Einräumen größerer Mitspracherechte in Hinblick auf die Motivation ein besonderer Stellenwert zukam, da die Jugendlichen die Gewährung eines Vorschusses an Vertrauen besonders zu schätzen wussten. Zudem sorgte eine offene und selbstbestimmte Vorgehensweise im Projekt zumeist für Begeisterung und dynamische Gruppenprozesse. Andererseits benötigten die Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit Freiräumen mehr Zeit, um sich zu orientieren und die sich eröffnenden Möglichkeiten abzuwägen. Selbstgesteuertes Lernen, verbunden mit der Auflösung der Fächerstruktur, empfanden die Jugendlichen oftmals als anstrengender im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht. Es erschien den Akteuren somit wichtig, ein angemessenes Verhältnis zwischen Elementen des selbstgesteuerten Lernens und klassischen Unterrichtssequenzen zu erzielen, wobei die jeweilige Gewichtung dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst wurde. Dabei mussten unter Umständen mit Jugendlichen mit geringer Lernausdauer bei längerfristigen Projekten klare Teilziele vereinbart oder diese sogar von außen vorgegeben werden, damit über die gesamte Dauer des Projekts Erfolgserlebnisse möglich oder im Falle des Scheiterns Schnittstellen für einen Neueinstieg vorhanden waren. Von Bedeutung war ferner eine auf die Zielgruppe angepasste Komplexität der Aufgabe, wobei die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler manchmal unrealistisch waren. Um ein Absinken der Motivation durch einen späteren Misserfolg zu vermeiden, waren in diesem Bereich eine hohe Beratungskompetenz sowie ein großer Betreuungsaufwand auf Seiten der Lehrkräfte nötig. Da-

rüber hinaus machten auch die Erfordernisse in Hinblick auf die Bewertung von Gruppenprozessen und die Dokumentation zusätzliche personelle Ressourcen erforderlich. Die Annahme, dass ein inhaltlich oder methodisch breit gefächelter Unterricht die wichtigsten berufsspezifischen Kompetenzen mehr oder weniger automatisch vermittelt, ließ sich im Rahmen der Modellversuchsarbeit für den Bereich der JoAs nicht bestätigen. Soweit Lehrkräfte parallel in Fachklassen und in JoA-Klassen unterrichteten bestand die Gefahr, dass die JoA-Schülerinnen und -Schüler überfordert wurden, da die besonders notwendige Redundanz in diesen Klassen vernachlässigt wurde.

Im Modellversuch LunA Hamburg wurden unterschiedliche Projekte erarbeitet, die alle auf eine Erhöhung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler abzielten.

In dem Projekt „back dat“ beispielsweise führten die Jugendlichen Cateringaufträge für tatsächliche Kunden durch, wobei die zu bearbeitende Produktpalette sich nach den Kundenwünschen richtete. Verschiedene Instrumente sollten die Lernbegleitung besser strukturieren und die Selbstreflexion sowie die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler erhöhen. Durch einen strukturierten Projektfragebogen mit Fragen zur Schullaufbahn, zu häuslichen Rahmenbedingungen, zu Vorkenntnissen im gewählten Berufsfeld sowie zum Gesundheitszustand, der bereits vor Schuljahresbeginn von den zukünftigen Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit deren Eltern ausgefüllt wurde, wurden z. B. ausführliche Informationen über die Schülerinnen und Schüler eingeholt oder die Motivation erfragt, die zur Projektwahl geführt hatte. Ergänzt wurde dieses Instrumentarium durch vier über das Schuljahr verteilte strukturierte Lernstandsgespräche zwischen dem Klassenlehrer und den einzelnen Jugendlichen, die eine Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten sowie die Formulierung von Lernzielen ermöglichen, als Reflexionsinstrument dienen und eine Feedbackmöglichkeit boten. Ein Portfolio diene ergänzend als Instrument zur Lernbegleitung und bot einen Rahmen für die Reflexion und Dokumentation und Strukturierung des Lernweges.

Im Berufsfeld Produktionsgartenbau wurde ein Startprojekt entwickelt, das eine berufsfeldbezogene Kompetenzfeststellung ermöglichte. Dieses sollte den oft schulmüden Jugendlichen gleich zu Beginn des Unterrichts an der Berufsvorbereitungsschule ein Erfolgserlebnis und dadurch ein insgesamt positives Erleben von Arbeit und Schule vermitteln. An zwei Tagen zu Beginn des Schuljahrs bearbeiteten die Schüle-

rinnen und Schüler in Gruppen mit der Aussaat von Küchenkräutern selbstständig eine typische Aufgabe aus dem Bereich Produktionsgartenbau, wobei sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zeigen und ihren individuellen Leistungsstand ermitteln konnten. Eine intensive Beobachtung durch die Lehrkräfte sowie ein ausgefüllter Selbsteinschätzungsbogen ermöglichten individuelle Auswertungsgespräche, in denen Lernziele und die nächsten Entwicklungsschritte vereinbart wurden. Die tatsächliche Entwicklung wurde von den Lehrkräften dokumentiert. Ergänzt wurde das Startprojekt durch die EVA-Liste (EVA = Eintragen, Verhalten, Anwesenheit), in der die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schultags mit Hilfe von farbigen Punkten ihr persönliches Verhalten in Hinblick auf Pünktlichkeit und Regelverstöße visualisierten. Am Ende eines jeden Monats wurden die Punkte in eine Übersicht übertragen und eine persönliche Abrechnungsbilanz erstellt, wobei bei positivem Verhalten ein monetärer Leistungsanreiz gewährt wurde. Die Übersichten wurden zudem als Reflexionsinstrument im Rahmen von Entwicklungsgesprächen herangezogen.

Ein weiteres Projekt des Modellversuchs LunA Hamburg bestand in der Entwicklung einer interaktiven Lernplattform, der SchulMediothek, die auch im Rahmen der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis eingesetzt wurde. Mit Hilfe der integrierten Materialdatenbank sowie des virtuellen Klassenraums mit Tafelanschrieb, Kompetenzraster, Klassenordnern, Forum oder Tagebuch konnten die Schülerinnen und Schüler bzw. die angehenden Lehrkräfte ihr Lernen eigenständig organisieren und Lernaufträge zu Hause bearbeiten.

Im Modellversuch SEBI@BVJ wurden insgesamt fünf Projekte erfolgreich entwickelt, eingesetzt und evaluiert, die, entsprechend des übergeordneten Konzepts des Modellversuchs, so gestaltet waren, dass sie grundsätzlich auch auf andere Schulen übertragbar waren.

Ein Projekt fand in Kooperation mit der Rastatter Tafel statt, einer Einrichtung, die einwandfreie Lebensmittel mit geringem Haltbarkeitsdatum von Einzelhandelsgeschäften abholt und in ihrem Laden in Rastatt an Bedürftige zu günstigen Preisen verkauft. Schülerinnen und Schüler in kaufmännischen BVJ-Klassen wurden in alle Bereiche der Arbeit der Rastatter Tafel eingebunden, z. B. im Rahmen der Begleitung der Lieferantentour, der Buchhaltung, der Arbeit mit der Ware, der Mithilfe beim Verkauf oder der Auswertung des Käuferverhaltens. Das Projekt „Rastatter Tafel“ war ferner ein Themenschwerpunkt auf einem Infotag, an dem die Schülerinnen und

Schüler der Modellversuchsschule das Berufseinstiegsjahr Schülerinnen und Schülern aus Klassen benachbarter Hauptschulen vorstellten.

Ein weiteres Projekt fand in Kooperation mit der Jugendfeuerwehr der Freiwilligen Feuerwehr Ettlingen statt. Hierbei stellten die Jugendlichen aus aufeinander folgenden Klassen des Berufsvorbereitungs- sowie des Berufseinstiegsjahrs in den Bereichen Holzbearbeitung und Elektrotechnik für die Feuerwehr sogenannte „Hot Boxen“ (rollbare Transportboxen, auf denen Experimente wie z. B. Staubexplosionen durchgeführt werden können) sowie ein Rauchhaus her. Mit dem Rauchhaus, das z. B. zur Ausbildung der Jugendfeuerwehr oder bei öffentlichen Veranstaltungen in Kindergärten und anderen Einrichtungen eingesetzt werden kann, kann demonstriert werden, wie gefährlich sich Feuer und Rauch in einem Haus, einem Stockwerk oder einem Treppenhaus ausbreiten können, wo die Feuerwehr sinnvoll bei der Brandbekämpfung ansetzen kann und wie Gebäude effektiv be- und entlüftet werden können. Das Rauchhaus wurde von den Jugendlichen geplant und hergestellt, wobei das aus Holz gefertigte und mit Außenwänden aus Plexiglas versehene Haus mit Holzmöbeln, Tapeten, Teppichen und elektrischen Einbauten, wie z. B. Beleuchtung, Ventilatoren, automatischen Türöffnern, Vernebelungseinbauten und Rauchmeldern ausgestattet wurde. Durch die Durchführung in Schülerteams sollten die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf Kommunikation, Sozialverhalten, Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit verbessert werden. Die Arbeiten am Rauchhaus wurden jeweils am Ende des Schuljahrs bei einer Feierstunde durch den Kooperationspartner gewürdigt.

Im Rahmen der Kooperation mit einer Kindertagesstätte sanierte eine BVJ-Klasse einen Garderobenraum, zudem bauten Schülerinnen und Schüler hölzerne Aufbewahrungsboxen, Regalmöbel sowie Spielzeuge. Hierbei führten die Jugendlichen sämtliche Arbeiten, von der Planung bis zur Ausgestaltung, weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich durch. Die Produkte der Jugendlichen wurden jeweils im Rahmen kleiner Feierlichkeiten an die Kinder der Kindertagesstätte übergeben. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Jugendlichen empfanden die Arbeit in diesem Projekt als Gewinn. Allerdings wurde es als Gefahr für die Lehrkräfte eingeschätzt, dass diese sich persönlich für das Projekt und dessen Gelingen verantwortlich fühlten oder die Garantie für ein angemessenes Preis-Leistungs-Verhältnis übernehmen wollten. Da es sich aber letztlich um Leistungen von Berufsschülerinnen und -schülern und

nicht von Fachkräften handelt, mussten diesbezüglich immer die Scheiternsgefahr und das finanzielle Risiko einkalkuliert werden.

Ein weiteres Projekt des Modellversuchs betraf die Kooperation mit einem Altenheim. Hierbei besuchten die Jugendlichen in regelmäßigen Abständen nachmittags ein Altenheim und führten mit den alten Leuten verschiedene Aktivitäten durch, wie z. B. Seidentücher bemalen, Plätzchen backen oder Gemeinschaftsspiele spielen. Zudem fanden gemeinsame Besuche im Museum oder im Zoo statt. Die Jugendlichen wurden im Unterricht auf den Kontakt und den Umgang mit den alten Leuten sowie auf deren Bedürfnisse vorbereitet. Zudem wurden die einzelnen Aktivitäten im Unterricht erarbeitet. Das Lernen der Jugendlichen beinhaltete in diesem Projekt zu einem hohen Anteil emotionale Aspekte, indem sie mit dem Leben im Alter und den damit verbundenen Problemen konfrontiert wurden. Wenngleich die Lehrkräfte eine Verbesserung des Verhaltens gegenüber älteren Menschen feststellen konnten, war nur in geringem Maße eine Verhaltensänderung gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern im Unterricht zu beobachten. Ein Reflexionsprozess wurde in vielen Fällen dadurch angestoßen, dass die Jugendlichen konkrete Verantwortung für eine Person übernehmen mussten. Dies bedeutete u. a. einen Gewinn im Rahmen der Persönlichkeitsfindung.

Das Projekt „Mit Stil in Schule und Beruf“ diente dazu, Jugendliche im BVJ mit dem Schwerpunkt Hauswirtschaft und Gastronomie hinsichtlich Auftretens, Umgangsformen und Bewerbung für einen Ausbildungsplatz zu qualifizieren. Es wurde eine Bewerbungsmappe erstellt und es fanden, teilweise unter Einbeziehung externer Referenten, Workshops zu den Themen „Das äußere Erscheinungsbild“, „Praktikum und Gesprächsführung“, „Farb- und Stilberatung“, „Bewerbungsgespräch“ sowie „Verhalten im Ausbildungsbetrieb“ statt. Aber auch berufsfachliche Kompetenzen wie „Tische eindecken“ oder „Servierregeln“ wurden trainiert. Im zweiten Schulhalbjahr wurde das Projekt durch ein Praktikum ergänzt. Auf einer Infobörse gaben die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen an andere Klassen der Schule, aber auch an externe Schülerinnen und Schüler zweier fremder Schulen weiter. Die Materialien und Aktivitäten der Infobörse erarbeiteten die Jugendlichen selbstständig, sie führten durch das Programm, betreuten die Lernstationen und präsentierten eine Modenschau zum Thema „Bewerbungsoutfit“. Die Schülerinnen und Schüler profitierten nach Aussage der Lehrkräfte vor allem dadurch, dass sie erleben konnten, anderen

BVJ-Schülerinnen und Schülern erfolgreich Wissen vermittelt zu haben, aber auch, dass sie sich in einer für sie aufregenden und unvertrauten Situation bewährt hatten. In den schulischen Unterricht wurden die verschiedenen Projekte über die Fächer Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde, Deutsch sowie Textverarbeitung, aber auch, gerade bei dem Projekt mit dem Altenheim, in den Bereichen Sozialpflege und Religion eingebunden, zudem wurden berufsfachliche und berufspraktische Kompetenzen sowie die Projektkompetenz geschult. Darüber hinaus konnte den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements vermittelt werden. In der Abschlussprüfung wurden im Unterricht behandelte Aspekte der Projekte vielfach im Rahmen des mündlichen Prüfungsteils aufgegriffen, teilweise wurde auch der fachliche Teil der Abschlussprüfung als Projektprüfung durchgeführt.

Alle Projekte wurden ergänzt durch begleitende Maßnahmen, z. B. zur Teamentwicklung (Outdoorpark) oder zum Bewerbungstraining. Diese Maßnahmen wurden als äußerst positiv für die Stärkung der Klassengemeinschaft und die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewertet. Zudem wurden die Projektklassen teilweise durch eine Sozialpädagogin begleitet, die mit den Jugendlichen u. a. Beratungsgespräche durchführte, ihnen Unterstützung bot und Themen wie „Konfliktbearbeitung“, „Mobbing“, „Gewalt“ oder „Sucht“ in Gruppenarbeiten aufgriff.

Die Schülerinnen und Schüler erfuhren durch die Arbeit in den Projekten vielfach eine Stärkung ihrer persönlichen Kompetenzen. Zumeist kam es zu einer Verbesserung der Sozial-, Kommunikations-, Team- und Kooperationsfähigkeit sowie des Durchhaltevermögens. In vielen Fällen zeigte sich eine Identifikation mit den Projekten z. B. durch geringe Fehlzeiten und die Bereitschaft, an zusätzlichen Terminen außerhalb der Unterrichtszeiten an dem Projekt zu arbeiten. Allerdings waren nicht alle Jugendlichen gleich motiviert, wodurch interne Konflikte in den Klassen resultierten. Manchen Jugendlichen fiel selbstständiges und zuverlässiges Arbeiten schwer, so dass sie kontinuierlich kontrolliert, motiviert und angeregt werden mussten, was für die Lehrkräfte sehr arbeitsintensiv war.

Für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte bedeutete die Projektarbeit einen Gewinn in Hinblick auf die Teambildung und die gelebte Teamarbeit, indem fächerübergreifender Unterricht durchgeführt wurde und schnelle Rückmeldungen über Probleme in den Projektklassen erfolgten. Zudem fanden die Lehrkräfte durch die Projektarbeit einen besseren Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern. Auf Seiten der Jugendlichen war es insbesondere im Projekt mit der Rastatter Tafel problematisch, diesen

den Unterschied zwischen ihrem Betriebspraktikum und der ehrenamtlichen Tätigkeit zu vermitteln, da sie in beiden Fällen kein Geld verdienten und auch zum Teil ähnliche Arbeiten verrichteten. Es hat sich insofern als wichtig erwiesen, dass im Unterricht möglichst umfassend und regelmäßig ein Bezug zum Servicelearning hergestellt wird. Insofern planen die Verantwortlichen für die Zukunft, den Kontakt zu den ehrenamtlichen Mitarbeitern der Rastatter Tafel zu intensivieren. Darüber hinaus erforderte die Projektarbeit eine intensive Kommunikation sowie eine gemeinsame mittel- und langfristige Zeit- und Aufgabenplanung aller am Projekt beteiligten Personen unter Einbeziehung der schulischen Rahmenbedingungen, wie z. B. Prüfungen.

Die verschiedenen Projekte des Modellversuchs SESEKO fußten auf der Annahme, dass bei den von dem Modellversuch fokussierten benachteiligten Jugendlichen zu meist ein spezifisches Defizit in der Lernbiographie bestand. Den Jugendlichen fehlte es an der Fähigkeit und Gewohnheit, einen zweckmäßigen Lernprozess selbstständig zu planen und zu steuern, Beratung und Informationsquellen nach Bedarf in Anspruch zu nehmen und diesen Prozess auch im Verbund einer Arbeitsgruppe mit unterschiedlichen persönlichen Qualitäten und Interessen zu einem erfolgreichen Ende zu bringen. Vor allem waren sie nicht in der Lage, ihren Lernprozess angemessen zu reflektieren, so dass sie in der Regel nicht die Ebene der Metakognition betraten. Vor diesem Hintergrund zielten die Projekte des Modellversuchs SESEKO auf die Förderung von selbstgesteuerten und kooperativen Schritten im Lernprozess. Den Jugendlichen sollte ein für diese akzeptabler und sinnvoller Grad von Freiheit im Rahmen der Selbststeuerung eingeräumt werden, was durch eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung unterstützt werden sollte. Dies erstreckte sich auf alle Elemente des Lernprozesses, sowohl im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung als auch auf der Ebene der Reflexion. Die Lehrkraft übernahm dabei die Rolle eines Lernberaters und Unterstützers, der vornehmlich dann eingreift, wenn Ziele von Arbeitsgruppen geklärt und festgehalten werden, wenn an der Verbesserung der Motivation gearbeitet wird oder wenn eine Überforderung droht. Im Bereich des kooperativen Lernens wurden die Schülerinnen und Schüler in kleine Arbeitsgruppen mit arbeitsteiliger Binnenstruktur eingeteilt. Die gemeinsame Arbeit wurde dabei in einem Geflecht von Einzelaufgaben organisiert, die logisch voneinander abhingen, so dass für eine erfolgreiche Erledigung die verschiedenen aufeinander bezogenen Aufträge sinnvoll und rechtzeitig erfüllt werden mussten. Voraussetzung hierfür war eine umsichtige Unterrichtsplanung, orientiert an Gegebenheiten aus der Praxis. Chronologisch ge-

sehen wurden zunächst Projekte mit dem Schwerpunkt auf dem selbstgesteuerten Lernen entwickelt und durchgeführt. Im folgenden Schuljahr wurden diese unter Fokussierung von Elementen des kooperativen Lernens grundlegend überarbeitet im Unterricht angewendet.

Die Lernprojekte im Modellversuch SESEKO wurden auf Grundlage von erhobenen Personenstrukturdaten, Ergebnissen anderer Instrumente zur Kompetenzanalyse (z. B. WLI-Fragebogen) und der Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern mit der Zielrichtung gestaltet, die Lernmotivation der zu großen Teilen schul- aber zu meist nicht lernmüden Jugendlichen durch die Förderung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerwerb wiederherzustellen. Die Schülerinnen und Schüler erbrachten eine Dienstleistung oder erarbeiteten ein Produkt, das termingerecht fertig gestellt werden musste und vom Kunden bezahlt wurde. Dies betonte den Ernstfallcharakter, wodurch arbeitsorganisatorische Notwendigkeiten entstanden, die für die am Arbeitsprozess Beteiligten nachvollziehbar und einsehbar waren. Dem Lernen wurde dadurch die Praxisferne genommen, wodurch Motivation und Lernbereitschaft gefördert wurden.

Konkret wurde z. B. eine Schülerfirma im Bereich Farb- und Raumgestaltung gegründet, wobei die durchgeführten Aufträge z. T. von den Schülerinnen und Schülern selbst akquiriert wurden. Zudem fand ein Projekt zum „Kooperativen Lernen mit lernstandsorientierten Lernprogrammen im Mathematikunterricht“ statt. Hierbei wurden verschiedene Rechenoperationen mit Hilfe einer Lernsoftware trainiert, die fachliche Instruktionen und dazugehörige Übungen lieferte. Im Mittelpunkt standen dabei die Stärkung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit durch einen verbalen Austausch über verschiedene Lösungswege oder Rechenmethoden in Form des gegenseitigen Vorstellens und Diskutieren von Lösungswegen, einer gemeinsamen Reflexion oder des klaren und verständlichen Erläuterns von mathematischen Gesetzen und ihrer Anwendung. Ein weiteres Projekt bestand in der „Gemeinsamen Entwicklung eines Förderplans“, im Rahmen dessen ein Berichtsheft geführt und eine vereinbarte Zahl von Lernaufgaben innerhalb eines frei gestaltbaren Lernprozesses mit freier Zeiteinteilung und eigenständiger Auswahl und Lösung geeigneter Aufgaben aus einem Aufgabenpool bearbeitet wurde.

An der Berufsschule für Metalltechnik wurde eine Präsentation über die vollzeitschulische Ausbildung zum Konstruktionsmechaniker erarbeitet, wobei die bei den Jugendlichen vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit Handy, PC und MP3-Playern

für das Projekt fruchtbar gemacht wurden. Die Jugendlichen erhöhten durch das Projekt ihre Identifikation mit der Berufsausbildung und erkannten deren Stellenwert in den eigenen biographischen Bezügen. Zudem wurde die Medienkompetenz gesteigert und Kompetenzen im Bereich der Strukturierung von Informationen, der Gestaltung, der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit sowie der Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstregulation wurden ausgebaut. Darüber hinaus wurden im dualen Bildungsgang Konstruktionsmechanik in einer Klasse, in die Jugendliche mit besonderem Förderbedarf integriert sind, fachbezogene Vorträge erarbeitet, durchgeführt und gemeinsam reflektiert. Im Rahmen eines Projekts zur Herstellung von Abdeckhauben für verschiedene Pumpentypen wurden die Konstruktionen zunächst von den Jugendlichen in Gruppenarbeit entwickelt, die Unterlagen aber im Anschluss für die Herstellung der Hauben zwischen den Gruppen getauscht, so dass jede Gruppe eine Haube aufgrund eines fremden Entwurfs anfertigen musste. Dabei konnte nur auf die Informationen aus den schriftlichen Unterlagen zurückgegriffen werden, mündliche Nachfragen waren nicht erlaubt. Nach der Fertigstellung wurden die verschiedenen Hauben von den Gruppen gegenseitig präsentiert, diskutiert, bewertet und einem pädagogischen Fachpublikum vorgestellt. Indem in diesem Projekt die Bedeutung der schriftlicher Kommunikation und der Kooperation in den Vordergrund gestellt wurde, wurde bei allen Arbeitsschritten eine besondere Sorgfalt an den Tag gelegt. Die Aufträge wurden äußerst zügig abgewickelt und die abschließende Diskussion der unterschiedlichen Ergebnisse erfolgte völlig sachorientiert und kompetent.

Mit geistig und körperlich behinderten Jugendlichen wurden in den Projekten „Ein Tag in der Werkstatt Bremen“ sowie „Wo wohne ich“ Präsentationen geplant und erarbeitet, mit denen die Schülerinnen und Schüler in einer Kombination aus Fotos und kleinen Filmszenen mit Ton durch die Werkstatt Bremen führen und dabei ihre Arbeitsplätze, ihre Tätigkeiten, die Räumlichkeiten und Umgebung sowie ihren Weg zur Arbeitsstätte vorstellen bzw. Wohnangebote des Vereins Lebenshilfe Bremen e.V. sowie Szenen aus einem Wohntraining für selbstständiges Wohnen aufzeigen. Die Bildinhalte und kleinen Szenen haben die Schülerinnen und Schüler selbst geplant und mit Hilfe einer Kamera realisiert. Unterstützt wurde dies durch die Lehrkraft sowie einen Ideenaustausch unter den Jugendlichen. Die Präsentationen wurden abschließend auf einer CD zusammengestellt. In dem Projekt „Style Intershop“ haben Schülerinnen und Schüler aus einem Berufsvorbereitungskurs im Bereich Wirtschaft und Verwaltung einen Internetshop entwickelt, über den unterschiedliche Produkte

aus den verschiedenen Bereichen der Berufsschule, wie z. B: Tischfußballspiele oder bedruckte T-Shirts, vertrieben werden sollten. Im Verlauf des Projekts erwies sich die Entwicklung einer entsprechenden Seite auf der Homepage der Schule allerdings als zu anspruchsvoll, so dass man dazu überging, die Schulprodukte unter dem Gesichtspunkt einer optimalen Werbegestaltung für die Internetpräsenz vorzubereiten. Alle dazu erforderlichen Arbeiten führten die Schülerinnen und Schüler selbstständig unter den Gesichtspunkten der Förderung selbstgesteuerten Lernens, des Erwerbs von Medienkompetenz und der Entwicklung von Planungskompetenz aus.

Im Rahmen eines weiteren Lernprojekts mit dem Titel „50+ - PC-Kurse für Ältere im Buntentor, Schülerinnen und Schüler unterrichten Senioren“ planten als schulmüde in Erscheinung getretene Jugendliche, die in der Mehrzahl in Jugendwohngruppen oder Einrichtungen der Jugendhilfe lebten und betreut wurden, PC-Kurse für Seniorinnen und Senioren, bereiteten diese in kleinen Teams vor und führten sie selbstständig durch. Dabei waren es die Jugendlichen selbst, die die Rolle des Dozenten übernahmen, die Lehrkräfte hingegen hatten überwiegend eine begleitende und unterstützende Funktion im Sinne der Moderation und Beratung inne. Durch den Realcharakter der Kurse wurde die Motivation der Jugendlichen wesentlich verbessert, da sie als vollwertige Mitarbeiter angesprochen und auch an den Einnahmen beteiligt wurden. Zugleich waren sie sich ihrer Verantwortung gegenüber den Kundinnen und Kunden bewusst. Vor diesem Hintergrund trug das Projekt wesentlich bei zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich des kooperativen Lernens, der Konflikt- und Diskussionsfähigkeit sowie der Verbesserung von Selbstbestimmung und Selbstregulation. Dies wurde besonders deutlich im Rahmen einer Präsentation auf einer Veranstaltung mit 150 Gästen, auf der die Schülerinnen und Schüler ihr Projekt vorstellten. Die Projekte im Modellversuch SESEKO führten dazu, dass viele Jugendliche Gefallen an den gut organisierten Arbeitsvorhaben fanden und diese um ihrer selbst willen verfolgten. Das angestrebte Ergebnis stand im Vordergrund, die Jugendlichen machten selbstständig neue Pläne und entwickelten die Projekte weiter. Diese Entwicklungstendenzen im Hinblick auf Motivation und Kompetenz der Jugendlichen könnten allerdings nach Ansicht der Lehrkräfte wesentlich erleichtert werden, wenn die Jugendlichen bereits aus der Sekundarstufe I Vorerfahrungen in den Bereichen der Team- und Projektarbeit sowie der Arbeitsteilung hätten. Um neue Formen des Lehrens, insbesondere unter Nutzung kooperativer Elemente, im Unterricht zu etablie-

ren, müssten die neuen Lernformen durch intensive praktische Trainingsveranstaltungen an die Lehrkräfte weitergegeben werden, ein gelegentliches Angebot von Fortbildungsseminaren wird nicht für ausreichend angesehen. Die Lehrkräfte fanden es hilfreich, selbst systematisch Methoden der Kommunikation und Kooperation in der Gruppe von gleichgesinnten Kolleginnen und Kollegen zu erproben, um so Routine in der Teamarbeit zu erlangen. Darüber hinaus wurde es als erforderlich angesehen, dass die Lernprojekte systematisch und gut strukturiert geplant waren, unter Zugrundelegung einer Kompetenzanalyse, Elementen der Lernberatung, der Verzahnung von Arbeitsprodukt mit Ernstcharakter und darauf bezogenem Lernverhalten und unter Nutzung von Präsentationen und Reflexionen. Gerade Präsentationen vor unterschiedlichem Publikum förderten die Jugendlichen und stärkten deren Motivation.

3.5.3 Kooperation und Transfer

Von großem Stellenwert in der Benachteiligtenförderung war die Kooperation und Netzwerkbildung. Vor diesem Hintergrund organisierten die Modellversuche JoA, LunA Hamburg, SEBI@BVJ und SESEKO während der Laufzeit des Modellversuchsprogramms zwei gemeinsame Tagungen, die die besonderen Bedürfnisse der Benachteiligten fokussierten. Diese Tagungen boten die Möglichkeit des Austauschs sowie des Transfers von Erfahrungen und wurden von den Akteuren als äußerst gewinnbringend eingeschätzt. Darüber hinaus haben sich die Modellversuche verschiedenen Netzwerken, wie dem „Verbund selbstwirksamer Schulen“ oder dem Netzwerk „Verantwortung Lernen“, angeschlossen. Der Modellversuch SEBI@BVJ konnte intensive Kontakte zur Freudenbergstiftung knüpfen, die u. a. in der Erstellung mehrerer Dokumentarfilme mündete. Diese Filme wurden von den Modellversuchsverantwortlichen bereits mehrfach erfolgreich zu Transferzwecken eingesetzt. Aber auch das „Good-Practice-Center“ des BIBB wurde von den Modellversuchen genutzt, insbesondere vom Modellversuch JoA. Als förderlich haben sich zudem Kontakte zu weiteren SKOLA-Modellversuchen erwiesen, wie z. B. eine Kooperation des Modellversuchs LunA Hamburg mit dem Verbundpartner LunA Hessen oder ein Austausch von Materialien und Konzepten zwischen dem Modellversuch JoA und dem Modellversuch segel-bs Bayern. Diese Kooperation, die darauf fußte, dass mehrere Modellversuchsschulen mit unterschiedlichen Bildungsgängen an beiden Modellversuchen beteiligt waren, ist ein gutes Beispiel gelungener und weitreichender Vernetzung, denn der Modellversuch segel-bs Bayern kooperierte seinerseits mit

seinem Verbundpartner segel-bs NRW sowie über die gemeinsame wissenschaftliche Begleitung mit dem Modellversuch mosel.

3.6 Ansätze zur didaktischen Gestaltung selbstgesteuerter und kooperativer Lehr-Lernprozesse

Untersucht man die Ergebnisse der Modellversuche vor dem Hintergrund der Fragestellung, welche Anhaltspunkte zur didaktischen Gestaltung von selbstgesteuerten und kooperativen Lehr-Lernprozessen gegeben werden können, kristallisieren sich eine Reihe von Gesichtspunkten heraus. Sie lassen sich sinnvoll in Aspekte der Planung bzw. Organisation von Unterricht, der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie der Beurteilung von Lernprozessen und -ergebnissen untergliedern. Im Folgenden wird zunächst ein grober Überblick über diese Aspekte gegeben, bevor sie eingehender betrachtet werden.

Im Rahmen der Planung fällt auf, dass es aus verschiedenen Gründen sinnvoll erscheint, Lehrerteams zu bilden. Zum einen, weil Kooperationsprozesse selbst erlebt und vorgelebt werden müssen, um Kooperation selbst zu unterrichten, zum anderen weil die Umsetzung von Lernfeldern in (meist fächerübergreifende) Unterrichtskonzepte die Expertise mehrerer Fachlehrer erfordert. Hierzu sind in der Regel konkrete Umsetzungsmodelle erforderlich, auch bieten sich entsprechende Lehrerfortbildungen zur Unterstützung des Kollegenteams an. Zudem erfordert selbstgesteuertes und kooperatives Lernen häufig eine zeitliche und räumliche Veränderung der Unterrichtsorganisation. Für alle diese organisationalen Veränderungen ist eine Unterstützung durch die Schulleitung zumindest förderlich, wenn nicht sogar in vielen Fällen notwendig.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Förderung kooperativen (häufig auch selbstgesteuerten) Lernens besonders gut durch regelmäßige Reflexionen anhand eigens erarbeiteter Kriterien – meist in Form von Beobachtungsbögen – gestaltet werden kann. Diese Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente müssen allerdings bestimmte Eigenschaften aufweisen, damit sie auch gewinnbringend eingesetzt werden können. Sie können dann sowohl für die Förderung der gewünschten Kompetenzen als auch für die spätere Beurteilung am Ende des Lernprozesses genutzt werden.

Einige Modellversuche kamen zu dem Ergebnis, dass eine Verknüpfung der Förderung von Selbststeuerung und Kooperation nicht nur sinnvoll ist, sondern besondere

Synergien ermöglicht. So können Schülerinnen und Schüler im Team ihre eigenen Lernprozesse planen, durchführen und kontrollieren, wodurch sie nicht nur eine höhere Selbständigkeit im Lernen erlangen, sondern auch ihre Teamfähigkeiten einsetzen und ausbauen müssen. In diesem Zusammenhang konnten einige Erfahrungen gemacht werden, wie Schülerteams über die gesamte Zeit der Ausbildung hinweg organisiert werden können. Des Weiteren konnten an einigen Stellen didaktisch geeignete Sequenzierungen etabliert werden, um Phasen der Selbststeuerung geschickt mit vornehmlich darbietenden Phasen im Unterricht zu verbinden.

Einige der SKOLA-Modellversuche kombinierten die Gestaltung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen (Maßnahmenbereiche 1 und 2) mit Methoden des E-Learnings (Maßnahmenbereich 3). Dies war insbesondere dann angezeigt, wenn neue Medien ohnehin Inhalt der Berufsausbildung waren, wie beispielsweise bei der Ausbildung zum Netzwerktechniker. Solche Modellversuche stießen erwartungsgemäß aufgrund des Medieneinsatzes auf besondere Herausforderungen. Prinzipiell kamen sie jedoch zu ähnlichen Antworten wie ihre „traditionellen“ Mitstreiter.

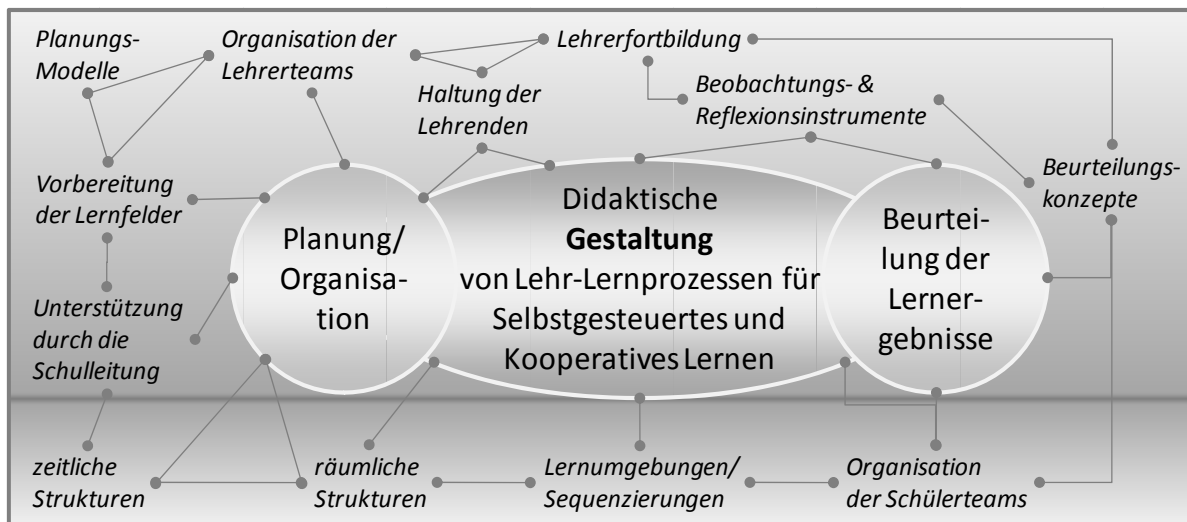


Abbildung 5: Aspekte der Gestaltung selbstgesteuerter und kooperativer Lehr-Lernprozesse

Die genannten Aspekte und ihre wesentlichen Zusammenhänge sind in Abbildung 5 dargestellt und werden nachfolgend eingehend beleuchtet.

3.6.1 Organisation und Planung von Lehr-Lernprozessen

Die zentrale Veränderung im Rahmen der Vorbereitung von Unterricht betraf in den meisten Modellversuchen die Bildung von Lehrerteams. Dies war vornehmlich aus zwei Gründen notwendig. Zum einen wurde die Erkenntnis gewonnen, dass kooperatives Lernen nur dann effektiv und glaubwürdig unterrichtet werden kann, wenn Leh-

rende selbst über entsprechende Erfahrungen mit Kooperation in Teams verfügen und kooperatives Verhalten auch selbst vorleben können. Insofern musste die meist vorherrschende Kultur der Lehrenden als Einzelkämpfer aufgebrochen werden. Zum anderen bestand im Zusammenhang mit der Umsetzung von Lernfeldcurricula seitens der Lehrkräfte ein gewisser Unterstützungsbedarf. Die fächerübergreifende Konzeption von Lernfeldunterricht erfordert häufig die Expertise mehrerer Fachlehrkräfte. Insofern bietet sich eine Kooperation und oft auch eine gemeinsame Lehrerweiterbildung zum Thema „Lernfeldcurricula“ an. In vielen Modellversuchen wurden daher Lernfeldcurricula geradezu als Hebel zur Bildung und Entwicklung von Lehrerteams genutzt. Gemeinsame inhaltliche Fortbildungen für ein Lehrerteam haben dann zusätzlich den positiven Effekt, auf Ebene der Gruppendynamik die Teambildung der Lehrenden zu unterstützen.

Folgende Erfolgsfaktoren konnten für die Entwicklung von Lehrerteams herausgearbeitet werden:

- Begrenzung des im Klassenverband unterrichtenden Lehrer-Teams auf drei bis vier Lehrkräfte; gegebenenfalls einzelne zusätzliche Lehrkräfte für Nebenfächer (z. B. Sozialkunde, Sport, Religion/Ethik),
- Verlegung der Nebenfächer auf die Randstunden des Stundenplans, um Lernfeldunterricht zu ermöglichen,
- Anpassung von Räumlichkeiten und Ausstattung an Bedürfnisse der Schülerteams (siehe unten),
- Lernfeldstunden zu Kernzeiten mit Doppelbesetzung, um Teamteaching in kritischen Unterrichtsphasen und Eigenverantwortung des Teams für den Unterricht zu ermöglichen,
- geeignete Räumlichkeiten für jederzeit ungestörtes Arbeiten der Teams,
- zeitlicher Freiraum für Kooperationstätigkeiten,
- kontinuierliche Zusammenarbeit mit festen regelmäßigen Terminen für Teamsitzungen,
- nach Möglichkeit Blockunterricht, um Kontinuität des Lernens in Lernfeldern zu gewährleisten,
- Fortbildungsangebote (unterrichtsfachlich ebenso wie gruppendynamisch),
- regelmäßige Reflexion der Kooperationsprozesse der Lehrerteams,
- gegebenenfalls Möglichkeit zur Supervision.

Die einzelnen Faktoren waren je nach Bedingungen in den Modellversuchen unterschiedlich relevant. Wesentlich erscheint in jedem Falle, dass die Kernfächer eines Ausbildungsgangs nach Möglichkeit von *einem* Lehrerteam über die gesamte Ausbildung hinweg begleitet werden können. In einzelnen Fällen (exemplarisch: LUST) wurde dies so weit entwickelt, dass auf Schulebene nicht mehr einzelne Stunden und Lehrkräfte organisiert wurden, sondern der Unterricht einer Klasse in einem Bildungsgang einem Team gesamtverantwortlich übertragen wurde. Die detaillierte Planung wurde dann vom Lehrerteam selbstständig vorgenommen. Hierdurch konnten für besondere Lernphasen – wie z. B. Teamförderung oder auch Bewertung von Schülerpräsentationen – Doppelbesetzungen (Teamteaching) eingerichtet werden.

Solche offenen organisatorischen Modelle lassen sich allerdings nur verwirklichen, wenn die entsprechenden räumlichen und zeitlichen Bedingungen gegeben sind. Der Verzicht auf die Schulglocke ist hier nur ein erster Schritt. Der Modellversuch LUST hatte die besondere Möglichkeit, die Raumsituation beim Neubezug eines Schulgebäudes selbst zu gestalten und alle Klassenräume mit einem sogenannten „Satelliten“ auszustatten. So gibt es für jeden Klassenraum einen kleineren Nebenraum, der für Stillarbeits- oder Teamphasen genutzt werden kann. Dies ermöglicht weitere Freiheiten bei der Gestaltung von Lernfeldunterricht.

In den einzelnen Modellversuchen wurden unterschiedliche Konzepte und Modelle ausprobiert, um Lernfeldcurricula in geeigneter Weise in konkreten Unterricht zu überführen (exemplarisch das GAHPA-Modell im Modellversuch Tusko oder ein individuell entwickeltes Modell im Modellversuch SELEA). In diesem Zusammenhang kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass es kein „allgemein bestes“ Modell geben kann. Vielmehr ist wichtig, dass das Kollegium einer Schule oder eines Ausbildungsgangs sich gemeinsam eines Modells bedient und dafür sorgt, dass alle beteiligten Lehrkräfte entsprechend für dieses Modell geschult werden und eine gemeinsame Vorstellung für die Anwendung des Modells entwickeln.

Es ist notwendig, dass diese Umstrukturierungen nicht nur formal organisiert, sondern von einer veränderten Grundhaltung der Lehrenden gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen sowie ihrem Unterricht begleitet werden. Zum einen ist eine Entwicklung weg vom „Einzelkämpfertum“ hin zu einem Teamdenken erforderlich, welches die Vielfältigkeit der Sichtweisen, den Gedankenaustausch und die gegenseitige Ergänzung gemeinsamer Arbeit wertschätzt. Darüber hinaus beginnt aber auch die Gestaltung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen bereits in den Köp-

fen der Lehrenden. Dies erfordert ein Umdenken der Lehrerrolle weg von einem den Lernprozess dominierenden Akteur zu einem Lernbegleiter. Sollen Lernende ihr Lernen selbst steuern können, erfordert dies nicht weniger Vorbereitung seitens der Lehrenden, im Gegenteil. Während des Unterrichts muss den Lernenden jedoch mehr als zuvor die Möglichkeit gegeben werden, eigene Wege oder gar Umwege zu gehen. Eigenverantwortung kann nur gefördert werden, indem eine gewisse Autonomie gewährt wird. Die Lehrkraft muss die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden analysieren und darauf reagieren können, um dann durch gezielte Impulse das Lernen zu unterstützen. Ein Begleiten und Coachen steht im Vordergrund der Lehrertätigkeit.

Eine solche Veränderung der Lehr-Lern-Kultur ist in der Regel nicht innerhalb einer Modellversuchslaufzeit umsetzbar. So hatten die meisten SKOLA-Modellversuche bereits Erfahrungen in dieser Richtung, die im Modellversuch weiter vertieft und ausgefeilt werden konnten. Zudem wird – wie bei jedem Veränderungsprozess – die Rolle der Schulleitung betont, die diese Grundhaltung unterstützen und tragen muss. Im Kern lassen sich folgende Anforderungen an die Schulleitung formulieren:

- Unterstützung der neuen räumlichen und zeitlichen Bedürfnisse (siehe oben),
- Förderung der Einsicht bei den Lehrenden, dass methodisch-didaktische Fortbildungen für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen erforderlich, häufig gar eine zwingende Voraussetzung für den entsprechenden Unterricht sind,
- Arbeit der Lehrerteams unterstützen und hierzu gegebenenfalls bestehende Rahmenbedingungen verändern (z. B. wöchentliche Unterrichtsverpflichtungen, Pausenregelungen),
- Lehrerteams mit Prioritäten hinsichtlich der Nutzung von Fachräumen gegenüber anderen Klassen versehen,
- Lehrerteams mehr Verantwortung für die eigenständige Unterrichtsplanung übertragen,
- Entscheidungsprozesse transparent gestalten,
- Lehrkräfte ständig über Veränderungen in geeigneter Weise informieren.

Im Zusammenhang mit der Organisation und Planung von Unterricht standen Modellversuche mit Ausbildungsgängen im Bereich der neuen Medien vor besonderen Herausforderungen. Häufig besteht in Computerräumen das Problem, dass die Geräte einerseits besonders stabil laufen müssen, um eine Schulung mit den installierten Programmen zu gewährleisten. Hierfür sind möglichst geschlossen konfigurierte Be-

triebssysteme erforderlich. Dem steht wiederum der Anspruch entgegen, für bestimmte Ausbildungsgänge (z. B. Netzwerktechniker), Systeme zur Verfügung zu haben, die für Konfigurationen offen sind. Zwei PCs pro Schülerarbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, ist aus Kostengründen in der Regel nicht nötig. Im Modellversuch Tusko wurden andere Alternativen gesucht und folgende Lösungen erarbeitet:

- Wechselfestplatten: Die Arbeitsstationen werden nicht mit Festplatten, sondern nur mit Rahmen für Wechselfestplatten ausgerüstet. Jede Lehrkraft erhält dann einen Satz Wechselfestplatten, so dass die Schülerinnen und Schüler darauf ihr eigenes System installieren und mit administrativen Rechten alles Erforderliche verändern können. Für Klassen, die ein betriebsfertiges System benötigen, wird ein Satz Festplatten mit einem vorbereiteten System zur Verfügung gestellt.
- Virtualisierung der Betriebssysteme: Haben die Festplatten eine entsprechende Größe, können alternativ ein Grundsystem und eine Virtualisierungs-Software installiert werden. Diese ermöglicht, in einem geschützten Bereich nahezu jedes beliebige Gast-System zu installieren. An diesem Gast-System haben die Nutzer dann alle erforderlichen Rechte, ohne das Host-System sowohl durch Fehlbedienung, Sabotage oder auch Viren etc. zu gefährden.
- Erweiterungskarten für „Undo“-Funktion: Die Karte sorgt dafür, dass von der auf einer weiteren Partition der Festplatte vorhandenen Vorlage eine automatische Rücksicherung erfolgt, so dass das System jederzeit auf einen definierten Anfangszustand zurückgesetzt werden kann.
- Image auf Server: Ohne das lokale System zu schützen werden auf einem Server vorbereitete Komplettsysteme als Image zur Verfügung gestellt. Diese werden je nach Bedarf auf die lokale Arbeitsstation herunter geladen. Wird ein eigenes System von den Schülerinnen und Schülern auf dem Rechner installiert, so kann dies am Ende der Unterrichtsstunde auf dem Server gesichert und bis zur nächsten Stunde „geparkt“ werden.
- Virtualisierung auf Serverebene: Dieser Ansatz geht in dieselbe Richtung wie die Virtualisierung auf Arbeitsstationenebene, nur dass die Virtualisierung auf einem geschützten Bereich eines zentralen Servers erfolgt.

Die Einrichtung in Informatikräumen läuft bisweilen kooperativen Unterrichtskonzepten zuwider. Bildschirme und Computer verstellen die Sicht und verhindern die Kommunikation untereinander. Im Modellversuch Tusko konnte ein Raumkonzept

entwickelt werden, welches Gruppenarbeit mit Computern und zudem eine Nutzung des Raums für „normalen“ Unterricht ermöglicht (siehe Abbildung 6).

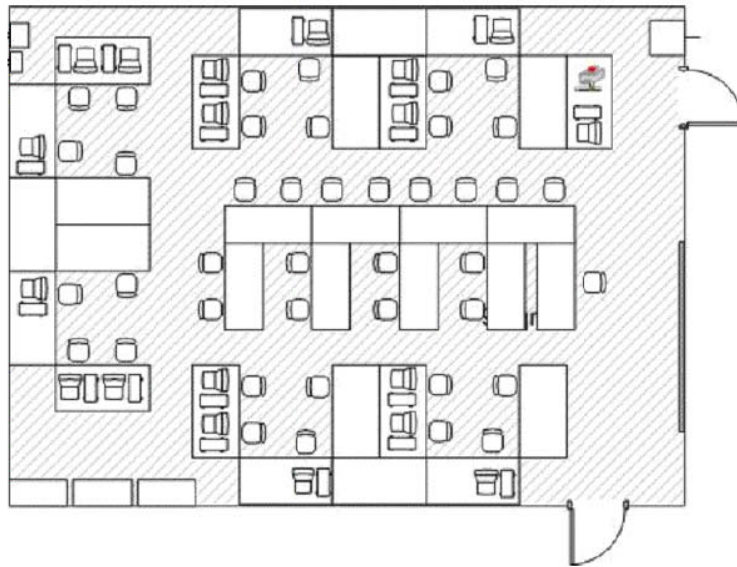


Abbildung 6: Konzept für einen Computerraum im Modellversuch Tusko

Sechs Gruppentische wurden mit jeweils drei PCs und vier Sitzplätzen inklusive einem freien Tisch für sonstige Arbeiten eingerichtet. Beachtenswert ist dabei die besondere Anordnung der Tische und Stühle. Die Gruppenbereiche wurden nicht, wie oft in Fachräumen zu beobachten, an gegenüberliegenden Tischen, sondern im Innenbereich angeordnet. So muss die Kommunikation und Kooperation nicht mehr über die PCs und den Tisch hinweg erfolgen, sondern ist dadurch möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach hinten umdrehen. Im Mittelbereich des Raums befinden sich acht Zweiertische für insgesamt 16 Personen, für den Fall, dass „normaler“ Unterricht stattfinden soll oder Gruppenbesprechungen durchgeführt werden. Für weitere Personen können die sechs freien (Laptop-)Plätze der Gruppenbereiche genutzt werden, so dass die durch das Schulzentrum vorgegebene Gesamtzahl von 28 Schülerinnen und Schülern abdeckt wird. Bei Planungsarbeiten und Präsentationen können die Pinnwände genutzt werden.

3.6.2 Didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen

Sind günstige Rahmenbedingungen für die Organisation und Planung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen gegeben, führen in methodisch-didaktischer Hinsicht viele Wege zum Ziel. Im Modellversuch SELEA wurden beispielsweise über die drei Jahre hinweg dezidiert Ansätze des problemorientierten Lernens (nach Heinrich Roth), erfahrungsbezogenen Lernens (nach Ingo Scheller) und handlungsorientierten Lernens (Hilbert Meyer) ausprobiert, um Lernfelder in konkreten Unterricht zu

überführen. Die einzelnen Methoden weisen ihre jeweiligen Möglichkeiten und Herausforderungen auf. So ist es beispielsweise in einem Sechswochenblock teilweise schwierig, Kontakte zu einer Pflegestation herzustellen oder es ist besonders darauf zu achten, dass der rote Faden der Problemlösung während der Bearbeitungszeit nicht aus den Augen verloren wird. Beim erfahrungsbezogenen Lernen stellt sich besonders das Problem der Vermittlung eigener Schmerzerfahrungen - dies verdeutlicht allerdings wiederum das Problem der Fremdwahrnehmung. Mit Blick auf die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens ließen sich jedoch keine spezifischen Möglichkeiten oder Grenzen ermitteln.

Besondere Überlegung verdient hingegen die Frage, wie Schülerteams eingeteilt und über die Dauer des Lernprozesses etabliert werden können. Die Teams können für jede Aufgabenstellung oder Unterrichtssequenz neu gebildet werden. Hierfür spricht eine höhere Durchmischung, wodurch die Schülerinnen und Schüler wiederum mehr Erfahrungen mit unterschiedlichen Teammitgliedern sammeln können. Auch wird dies teilweise von den Schülerinnen und Schülern selbst als Abwechslung und Bereicherung ihrer sozialen Arbeitsbeziehungen empfunden. Dagegen spricht jedoch die geringere Kontinuität der Arbeitsbeziehungen, wodurch wirklich konfliktäre Situationen umgangen werden können (bei der nächsten Aufgabe arbeitet man ja ohnehin wieder mit anderen zusammen). Stammteam-Modelle ermöglichen daher, Vertrauen und tiefere Arbeitsstrukturen zu entwickeln. In einigen Klassen des Modellversuchs LUST wurden die Teams zu Beginn der Ausbildung nach dem Zufallsprinzip gebildet und über die gesamte Ausbildungszeit aufrecht erhalten. Dahinter stand die Überlegung, dass man sich in der späteren Berufswelt seine Kolleginnen und Kollegen auch nicht aussuchen kann. So wurde jeder Klassenverband in Teams zu je sechs bis acht Schülerinnen und Schülern eingeteilt. Dies erscheint allgemein eine sinnvolle Größe für kooperatives Lernen. Bei einer größeren Anzahl von Teammitgliedern werden die potenziellen Interaktionsbeziehungen zu groß, um effektives Arbeiten zu ermöglichen, bei weniger als fünf Mitgliedern besteht die Gefahr, dass ein Team zu wenig Vielfalt aufweist, um ein kreatives Potenzial zu entwickeln. Im Modellversuch LUST wurde die Konstituierungsphase dann auch besonders begleitet und nicht nur dazu genutzt, gruppendynamische Identifikation innerhalb der Teams zu erreichen, sondern die Teammitglieder auch mit ersten Methoden kooperativen Lernens vertraut zu machen.

Wie eigentlich bei jeder Gestaltung von Unterricht kommt es auch bei selbstgesteuertem und kooperativem Lernen darauf an, die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu beachten. Dies einerseits in Hinblick auf die Lerninhalte, aber auch bezüglich der eingesetzten Methoden. So wurden in einigen Modellversuchen zu Beginn von Lerneinheiten separate Methodentrainings für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen durchgeführt.

Die Erfahrungen einiger Modellversuche zeigen, dass in diesem Zusammenhang die Formulierung von entsprechenden Aufgabenstellungen, die selbstgesteuertes und kooperatives Lernen fördern können, nicht immer leicht fällt. Bisweilen wurden zu Beginn zu kleinschrittige Aufgaben formuliert, um die Lernenden nicht zu überfordern. Dies führte teilweise zu einer so engen Lenkung, dass eine Selbststeuerung des Lernprozesses im eigentlichen Sinne nicht mehr möglich war. Wenn Lehrende wie Lernende neu anfangen, solche Konzepte umzusetzen, benötigen sie offenbar einige Zeit, sich gegenseitig einzuspielen. Bei der beratenden Begleitung von Lernprozessen stellt es immer wieder hohe Anforderungen an die Lehrenden, das richtige Maß zwischen Steuerung und „Loslassen“ zu finden. Wann und inwieweit sollen selbstgewählte Schwerpunkte der Schülerinnen und Schüler kritisiert oder verändert werden? Inwieweit sollte man Schülerinnen und Schüler bewusst in die „Irre“ laufen lassen.

Eng mit diesem Punkt hängt dann die Problematik zusammen, dass selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der Regel mehr Zeit beansprucht, dafür aber auch ein tieferes Durchdringen der Lerninhalte ermöglicht. Der Entscheid zwischen Breite und Tiefe muss unter Umständen mit Blick auf die Vorgaben im Lehrplan so gelöst werden, dass ein Mix von Phasen des lehrerzentrierten und selbstgesteuerten Lernens passend zum jeweiligen Lerninhalt angeboten wird. So prägte sich in vielen Modellversuchen sich ein Rhythmus von vier Phasen aus:

1. Vermittlung von Basiswissen in tendenziell lehrerzentrierter Form,
2. Selbstgesteuerte und kooperative Bearbeitung von Lernsituationen in Teams,
3. Präsentation der Lernergebnisse in Teams,
4. Lernzielsicherung.

Die Einzelnen Phasen können je nach Bedarf und Lerninhalt unterschiedlich lang ausfallen. Häufig ist eindeutig, welche Lerninhalte sich für welche Phasen anbieten. So erfolgt beispielsweise die Schulung mit dem Abrechnungssystem in einer Praxis für Zahnmedizinische Fachangestellte sinnvollerweise lehrerzentriert. Da es sich da-

bei um einen stark strukturierten Inhalt handelt, der von einem bestehenden System vorgegeben wird und primär nachvollzogen werden muss, bietet dieser Bereich wenig Ansatzpunkte für Selbststeuerung oder Problemorientierung. Sind die wesentlichen Begriffe und Prinzipien des Systems dann verstanden, kann der flexible und zielgerichtete Umgang mit diesem Wissen im Rahmen einer problemorientierten Aufgabenstellung selbständig in Schülerteams vertieft werden. Die Arbeitsergebnisse werden präsentiert und im Sinne einer Lernzielsicherung dokumentiert. Bei anderen Lerninhalten erfährt die zweite Phase eine größere Bedeutung.

Ähnliche Erfahrungen wurden im Modellversuch Tusko gemacht, wo versucht wurde eine spezielle Ausbildung zum Netzwerktechniker (das CCNA⁴-Curriculum) in die IT-Ausbildung zu integrieren. Das stark fachsystematisch strukturierte CCNA-Curriculum konnte nicht einfach in selbstgesteuerte und kooperative Lehr-Lernkonzepte integriert werden, sondern musste zunächst nach problem- und arbeitsprozessorientierten Kriterien neu aufgebaut werden.

Bei konsequentem Einsatz von Methoden des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens zeigen die Modellversuche, dass ein Zuwachs an Team- und Selbstlernkompetenzen erkennbar wird. Auch wenn Schülerinnen und Schüler nach wie vor dankbar sind, wenn sie nicht selbst nach Quellen oder Erklärungen suchen müssen, steigt ihre Selbständigkeit im Laufe der Ausbildung. Wenn Hilfe erforderlich wird, so wird im Gegensatz zum Ausbildungsbeginn mehr und mehr nach Lösungsstrategien und nicht nach inhaltlichen Hilfestellungen gefragt.

Der gegenüber kooperativem Lernen bisweilen geäußerte Vorwurf der Polarisierung – der Effekt, dass gute Schülerinnen und Schüler besser und schlechte Schülerinnen und Schüler schlechter werden – sowie der Nivellierung – also Angleichung und damit im Schnitt Verschlechterung des Leistungsniveaus einer Klasse – konnte beispielsweise im Modellversuch Tusko eindeutig entkräftet werden. Einige Schülerinnen und Schüler zeigten sich dort als „dominante Lehrpersonen“ während andere dazu neigten, die Schülerrolle bei „verändertem Lehrer“ einzunehmen. Hier kann es selbstverständlich zu Frust kommen, gerade wenn pädagogisch sinnvolles Verhalten von Schülerinnen und Schülern in solchen Fällen nicht erwartet werden kann. Daher ist eine aufmerksame Begleitung der Lernprozesse in den Teams durch die Lehrenden dringend erforderlich. Doch waren diese Leistungsunterschiede nicht erheblicher als bei herkömmlichem Unterricht. Auch Nivellierungseffekte konnten nicht beobach-

⁴ CCNA = Cisco Certified Network Associate.

tet werden. Vielmehr wurde erkannt, dass im Klassenverband ein größeres Kontingent an Hilfemöglichkeiten zur Verfügung stand als durch eine Lehrkraft alleine gegeben werden kann. Durch das Prinzip „Schüler helfen Schülern“ im Modellversuch Tusko konnten Leistungsschwächere gefördert werden ohne dabei die Leistungsstarken aus den Augen zu verlieren.

Eine weitere besondere Situation bei der Gestaltung selbstgesteuerter und kooperativer Lernumgebungen ergibt sich für Ausbildungsgänge im Bereich der Erzieherinnen. Die Auszubildenden müssen sich einerseits so entwickeln, dass sie ein Vorbild für Kinder werden können, sind aber gleichzeitig selbst noch in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung begriffen, so dass sie mehr Zeit damit verwenden, sich beispielsweise an ihren Lehrkräften zu orientieren. Letztere entziehen sich aber häufig diesem Anspruch, da sie gerade in Lernumgebungen, mit denen Selbständigkeit gefördert werden soll, auf die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden verweisen. Dies erzeugt bei vielen Auszubildenden eine gewisse Konfusion, die nur durch ein bewusstes Thematisieren dieser paradoxen Situation gelöst werden kann.

3.6.3 Beurteilung von Lernergebnissen

Methoden des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens sollten sinnvollerweise mit entsprechend veränderten Prüfungskonzepten einhergehen. Im Modellversuch SELEA beispielsweise waren die Schülerinnen und Schüler den neuen Lehrformen gegenüber „aufgeschlossen, litten jedoch stark unter dem Widerspruch, dass zwar das Unterrichtsgeschehen zunehmend auf reale berufliche Handlungssituationen bezogen wurde, [...] aber das Prüfungswesen weiterhin durch starr vorgegebene Wissensabfragen dominiert blieb. Ein Transfer ihrer neuen Denkstrukturen und Handlungsentwürfe in die Prüfungsleistungen hinein, konnte nicht stattfinden. Im Gegenteil. Die Prüfungskataloge entfalteten trotz aller Bemühungen um schüleroffenere Unterrichtsformen subtil eine repressive Wirkung auf die Lehr-Lernprozesse“⁵. Da sich die Prüfungsformate aus verschiedenen Gründen nicht ohne weiteres ändern ließen, mussten zusätzliche separate Prüfungsvorbereitungen vorgenommen werden. Häufig geschah dies im Rahmen der Ergebnissicherung, indem Prüfungen si-

⁵ Lauritzen, Ekkehard/Greb, Ulrike (2008): Abschlussbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung zum BLK-Modellversuch „Selbständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung (SELEA)“. Hamburg: Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1), Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, S. 8.

muliert oder ein Infoblatt mit Prüfungsfragen und/oder ein Erwartungshorizont ausgegeben wurden.

Die Beurteilung von Kooperationsleistungen bringt besondere Herausforderungen mit sich. Prinzipiell besteht das Problem, dass Leistungen beim kooperativen Lernen zwar im Team erbracht, jedoch später individuell geprüft bzw. nachgewiesen werden sollen. Diese Konstellation wirkt sich häufig negativ auf die Zusammenarbeit im Team aus, wenn die Lernenden in einer Zwickmühle zwischen Kooperation und Konkurrenz gefangen sind. Die Beurteilung, welchen Leistungsbeitrag einzelne Lernende zu einem Thema hatten, kann von der Lehrkraft alleine nicht vorgenommen werden, da sie bei mehreren parallel arbeitenden Teams nicht die Möglichkeit hat alle Interaktionen zu beobachten (schon bei einem einzigen Team ist dies aufgrund der vielen möglichen Interaktionen der Teammitglieder praktisch nicht machbar).

Eine Möglichkeit bietet hier die Poolnote. Das Ergebnis einer Präsentation wird dabei durch das Team der Lehrkräfte zunächst beurteilt. Diese Beurteilung (Note oder Punkteskala) bildet die Grundlage für das Noten- bzw. Punktekonto des Schülerteams, anhand derer die Einzelleistungen der Teammitglieder durch das Team selbst bewertet werden. Mit dieser Methode wurden sowohl negative wie positive Erfahrungen gemacht. Die wesentliche Herausforderung besteht darin, wie vermieden werden kann, dass Schülerinnen und Schüler sich entweder gegenseitig schützen und, ausgehend von der Lehrerbeurteilung, keine weitere Differenzierung vornehmen, oder dass sie über mehr oder weniger offen ausgeübte Macht versuchen, sich gegenüber ihren Mitstreitern günstiger zu stellen. Der Modellversuch LUST kam zu dem Ergebnis, dass der Schlüssel darin besteht, die Poolnote kontinuierlich anwenden zu lassen, damit die Schülerinnenteams die Herausforderung dieser Methode annehmen und eine ‚echte‘ Bewertung stattfinden kann. Wichtig ist es, dass die Schülerinnen die Chance dieser Methode erkennen und nutzen lernen, um eine Selbstanalyse der Teamarbeitsbeteiligung zu ermöglichen. Nach Einschätzung der Lehrerinnenteams wirkt die regelmäßige Anwendung der Poolnote motivational auf die Lernsituationsarbeit im Team. Die Erfahrung zeigt, dass die Schülerinnen mit zunehmender Anwendung diese Methode als sinnvoll erachten und einfordern. Nur wenige Schülerinnen (-Teams) nutzen hingegen die Chance der differenzierten Beurteilung nicht.

Grundsätzlich scheint zur Beurteilung der Lernleistung nach selbstgesteuerten Arbeitsphasen die Präsentation die Methode der Wahl zu sein, um auch die Selbstwirksamkeit des Handlungsorientierten Lernfeldunterrichts spürbar zu machen. Präsen-

tionen (auch im Team) vor der Klasse fördern darüber hinaus, die im Team erworbenen Kompetenzen auf Teamübergreifende Arbeitsprozesse zu übertragen. Die Vorbereitung und Durchführung einer Klassenpräsentation fördert und fordert in erhöhtem Maße die Entwicklung der handlungsorientierten Kompetenzen.

In einigen Ausbildungsgängen waren Rollenspiele ein Teil der Präsentation. Hierdurch wird erreicht, dass zu lernende Handlungsabläufe und Prozesse nicht nur gedanklich dargeboten, sondern möglichst real umgesetzt werden müssen.

Zur Unterstützung der Arbeitsphasen ist zunächst eine klare Zielformulierung notwendig. Formulierungen wie „informieren Sie sich über“ sind zu ungenau und verwirren mehr als dass sie gezieltes Arbeiten fördern. Vor Beginn der selbstgesteuerten Lernphasen sollten daher gemeinsam Kriterien erarbeitet werden, nach denen später dann die Lernprozesse und -ergebnisse beurteilt werden. Diese sollten so formuliert sein, dass sie konkret und beobachtbar sind. Die Erfahrungen zeigen, dass sich etablierte Kriterien zwar innerhalb einer Lernkultur (z. B. eines Ausbildungsgangs einer Schule) übertragen lassen, jedoch im Grunde je nach Situation zwischen Lehrenden und Lernenden je nach Zielsetzung des Unterrichts gemeinsam gefunden werden müssen. Während der Arbeitsphasen können sich die Schülerinnen und Schüler dann an diesen Kriterien orientieren, was wiederum ein zielgerichtetes Arbeiten unterstützt.

Zudem bietet es sich an, klare Teamregeln für den gemeinsamen Umgang und auch Funktionen zu definieren, mit denen sich die Teams auch identifizieren können. Damit die Teamarbeit selbst zum Lernprozess wird, sollte unbedingt beachtet werden, dass die einzelnen Teamverantwortlichkeiten und -funktionen regelmäßig rotiert werden.

3.7 Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in besonderen (Lern-)Situationen

Die drei Modellversuche KOOL („Kooperatives Lernen in webbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Erstausbildung“), EiLe („Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur“) und SIQUA („Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbstgesteuerte und kooperative Lernformen“) arbeiteten ebenso wie die bereits angesprochenen Modellversuche an Unterrichtskonzepten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen, allerdings mit einem jeweils spezifischen Fokus. Der

Modellversuch KOOL musste sich durch die Beteiligung an Bildungsgängen der Berufsfachschule für Glastechnik und Glasgestaltung sowie der Landesberufsschule für Flachglasmechanik speziellen Herausforderungen stellen. Der Modellversuch SIQUA fokussierte sich auf Lösungskonzepte zur speziellen Situation mangelnder Schülerzahlen in ländlichen Regionen. Im Modellversuch EiLe ergab sich dementsprechend eine besondere Situation aufgrund des mit dem Modellversuch verbundenen erweiterten Handlungsrahmens. Die drei Modellversuche und die dabei gewonnenen wesentlichen Ergebnisse werden nachfolgend erläutert. Für eine detaillierte Auseinandersetzung sei auf die jeweiligen Arbeitsberichte verwiesen.

3.7.1 Modellversuch KOOL: Besondere Lernsituationen im den Glasberufen

Die Ausgangssituation im Modellversuch KOOL stellte sich wie folgt dar:

- Der Glasfachbereich ist in Deutschland ein sehr spezialisierter Bereich. Insgesamt gibt es deutschlandweit nur vier Schulen an den Standorten Rheinbach, Hadamar, Vilshofen und Zwiesel. Die Schülerinnen und Schüler kommen aus dem gesamten Bundesgebiet für die schulischen Blockphasen an einem dieser vier Standorte zusammen. Entsprechend besteht z. T. eine große räumliche Distanz zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb.
- Die Strukturen in den Ausbildungsbetrieben sowie die zukünftigen Tätigkeitsfelder in den handwerklichen und industriellen Glasberufen unterscheiden sich sehr stark.
- Die betriebliche Ausbildung ist aufgrund unterschiedlicher Spezialisierungen sehr uneinheitlich und es existiert ein heterogenes Kompetenzspektrum der Auszubildenden.
- Aufgrund des Blockunterrichts und der damit verbundenen Unterbrechung des kontinuierlichen Wissenserwerbs erfolgt häufig eine unzureichende Festigung von Kompetenzen.
- Für den Glasbereich existieren nur sehr begrenzt für den didaktischen Einsatz geeignete Medienkonzepte.

Vor diesem Hintergrund erarbeiteten die Modellversuchsbeteiligten an der Entwicklungsschule in Rheinbach innovative Medienkonzepte, die die angesprochenen berufsspezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigen, d. h. die Heterogenität in der Lerngruppe, eine hohe Spezialisierung der Betriebe auf Teilkompetenzen des Berufs, eine Aufgliederung der Ausbildung in schulische und betriebliche Phasen, die große räumliche Entfernung der Lernenden in der schulischen Ausbildungsphase und der

Betrieben sowie die sich ständig verändernden Inhalte der Ausbildung. Dabei waren die drei weiteren Glasfachschulen in Hadamar, Vilshofen und Zwiesel als Transfer-schulen in den Modellversuch involviert.

Der Modellversuch beschäftigte sich mit drei Arbeitsschwerpunkten: der Entwicklung, Realisierung und Evaluation kooperativer medienbasierter Lernumgebungen mit dem Ziel der „Entwicklung von Lernfähigkeiten“, der Bereitstellung, Nutzung und Erprobung von Medienkonzepten für kooperatives Lernen („Wiederverwendbarkeit“) sowie der Schaffung von Supportstrukturen zur Implementation kooperativer, medienbasierter Lernumgebungen („Nachhaltigkeit“). Beispielsweise wurden Teamräume für Lehrende mit Fachbibliotheken sowie Schüler- und Teamarbeitsräume eingerichtet. Es wurden Stundenkontingente für das Lehrerteam, welches den Einsatz eigenverantwortlich regelte, bereitgestellt. Hardware und Netzanschlüsse wurden angepasst und eine Lernplattform implementiert sowie eine weitgehende Flexibilität für die Lehrkräfte geschaffen.

Im Folgenden werden mit dem WBT „English for Glass Professionals“ und dem „Glaskompendium“ zwei ausgewählte Instrumente vorgestellt, die im Modellversuch entwickelt, eingesetzt und evaluiert wurden. Danach wird auf das Beispiel der Ausbildung zum Flachglasmechaniker an der Landesberufsschule als Ausprägung der Gestaltung von kooperativen medienbasierten Lernumgebungen eingegangen.

English for Glass Professionals: Hierbei handelt es sich um ein Webbased-Training zum berufsfeldbezogenen Fremdsprachenerwerb. Die Besonderheit des WBTs besteht in seiner Offenheit zur selbstgesteuerten Nutzung durch den Einzel-lerner am Bildschirm sowie der Einsetzbarkeit von Modulen während kooperativer Präsenzlernphasen im Unterricht. Es ist ein Methodenpool für Lehrerinnen und Lehrer mit Vorschlägen zum Einsatz der situierten Lernaufgaben in verschiedenen kooperativen Präsenzlern-Settings integriert. Ein Beispiel der unterrichtlichen Implementierung stellt der multimediale „Pâte-de-verre“-Kurs an der tschechischen Partnerschule dar. Zur Unterstützung dieses Kurses wurden vielfältige multimediale Unterstützungsangebote entwickelt, die auch genutzt wurden. Daneben konnte das Corning Museum of Glass in New York gewonnen werden für die Produktion von Kurzfilmen zum Thema Glas, die in das WBT integriert wurden. Medien dienen in der beschriebenen Art und Weise vorrangig als Kommunikations- und Entwicklungswerkzeug und haben einen instrumentellen Charakter zur Förderung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Glaskompendium: Auf Anregung der Schülerinnen und Schüler wurde eine Lernsituation entwickelt, die den Wunsch nach einem Nachschlagewerk zu technischen wie künstlerischen Glasthemen aufgreift. Das Glaskompendium ist ein kontinuierlich fortgeschriebenes Sammelwerk, welches von den Schülerinnen und Schülern selbst erstellt wird. Um einen entsprechenden Einsatz zu ermöglichen wurden Maßnahmen zur Stärkung der Lernkultur, zum Umdenken beim Lehrerteam, zur Stärkung des Verantwortungsgefühls für die Verbesserung der Lernatmosphäre und zur Erhöhung der Identifikation initiiert. Daneben wurde ein Qualitätssicherungssystem eingerichtet, um die Qualitätsstandards für die erstellten Artikel sicherzustellen.

Beide eingesetzten Medienformate stellten vor allem wegen ihres kreativen Potenzials einen Anreiz zu neuartigem Lernen dar. Sie erfüllten – den Ergebnissen einer im Rahmen des Modellversuchs durchgeführten empirischen Studie zufolge – nahezu uneingeschränkt die Funktion als Lernauslöser. Allerdings wurde deutlich, dass – obwohl keine motivationalen Konsequenzen vorlagen – die Sicherstellung einer über den schulischen Kontext hinaus gehenden durchgängigen Verfügbarkeit nicht möglich war. So haben z. B. nicht alle Schülerinnen und Schüler zuhause oder über den Betrieb Zugang zum Internet. Auch konnte sich noch keine funktionierende Routine einstellen, die die Bildung virtueller Teams und ihre Kooperation in Distanzlernphasen erlaubte.

Eine Ausdrucksform der Nutzung von kooperativen Lernumgebungen und der daraus ergebenden Implikationen zeigten sich im Bildungsgang **Flachglasmechaniker** an der Landesberufsschule.

Die Ausbilder, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler arbeiteten in medienbasierten Lernumgebungen nach dem Projektgedanken. Die Jugendlichen wurden während der drei Lehrjahre durchgängig vom gleichen Lehrerteam betreut. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten fächerübergreifend in der jeweiligen Lernsituation. Die kooperativen Lehr- und Lernformen wurden durch Teamarbeit unterstützt. Die durch Individualisierung des Lernens verbesserte Handlungskompetenz der Jugendlichen führte zu einer Nachhaltigkeit, die der dauerhaften Anwendung in der Arbeitswelt gerecht wird. Die Schülerinnen und Schüler übernahmen für die Dauer ihres Berufsschulbesuchs die Verantwortung für den Klassenraum und dessen mediale Ausstattung. Zusammenfassend wurden von den Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit den Schülerinnen und Schülern folgende Merkmale der kooperativen Lernumgebung konstatiert:

- a. materiale Merkmale: z. B. Klassenraum, Teamraum, Raumausstattung,
- b. strukturelle Merkmale: z. B. Lernwegbegleiter, Hausaufgabennachmittage, Medieneinsatz, Lernplatzform, Leistungsdifferenzierung,
- c. personale Merkmale: z. B. Bildungsgangarbeit, Teambildung,
- d. Support-Merkmale: z. B. PC-Führersein, Fachkraft für Qualitätsmanagement.

Zum Ende des Modellversuchs wurde von den Akteuren festgehalten, dass es schwer fällt, Innovationen isoliert auszumachen. Bei der Nutzung des ganzheitlich wirkenden Prinzips ist es die Summe der Merkmale und deren detaillierte Beschreibung des innovativen Anteils, die den Eindruck einer sichtbaren Veränderung hinterlässt.

3.7.2 Modellversuch SIQUA: Besondere Ausbildungssituation in der ländlichen Region

Der Modellversuch SIQUA stand ebenfalls vor ganz besonderen Herausforderungen: in der ländlichen Region kämpfen Schulen bedingt durch differenziertere Ausbildungsberufe, sinkende Ausbildungszahlen und das Fachklassenprinzip mit der geforderten Mindestgröße von 15 Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Schulen behelfen sich, indem sie das Fachklassenprinzip auflösen und stattdessen Lerngruppen mit Auszubildenden aus verschiedenen Bildungsgängen oder Ausbildungsjahren bilden. Die Heterogenität übersteigt diejenige in Fachklassen um ein Vielfaches und stellt Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund entwickelten und erprobten die am Modellversuch beteiligten Schulen alternative Unterrichtskonzepte zum Fachklassenprinzip.

Spezielle **Curriculumanalysen** wurden eingesetzt, um bei der Planung des berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts zu helfen. Es wurde eine Vorgehensweise zur Curriculumanalyse für den berufsübergreifenden Unterricht entwickelt, die der Systematisierung nach verteilten und geteilten Wissensinhalten folgt. Die Analyse der Curricula ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts setzt an der Frage nach der zeitlich sinnvollen Reihenfolge der Lehr-/Lerninhalte an und damit an den Kategorien konsekutive (zeitlich gebundene) vs. modulare (zeitlich ungebundene) Lernverläufe. Als ein Ergebnis des Modellversuchs kann festgehalten werden, dass systematische Curriculumanalysen eine Voraussetzung für durchdachte berufsübergreifende Klassenzusammensetzungen darstellen, die den regionalen Gegebenheiten

ten entgegen kommen. Sie ermöglichen den gezielten Einsatz selbstgesteuerter und kooperativer Lernformen.

Selbstgesteuerte und kooperative Lernformen, insbesondere in Form von **Lernvereinbarungen**, erlauben es, die unterschiedlichen Lernanforderungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Berufen und Ausbildungsjahren der Lerngruppen individuell abzustimmen. Im Modellversuch haben sich die folgenden Komponenten in Lernvereinbarungen bewährt (zur Entwicklung von Lernvereinbarungen ausgehend vom Lernfeld hat die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs ein Handbuch herausgegeben):

- Zeitraum, der zur Bearbeitung der Lernaufgabe zur Verfügung steht,
- Lernaufgabe/Lerninhalte, die im Rahmen der Lernvereinbarung bearbeitet werden,
- Arbeitsschritte, die Anhaltspunkte für eine sinnvolle Reihenfolge der Bearbeitung geben,
- Leitfragen, die Lernende unterstützen,
- Quellen, die Lernende zur Bearbeitung heranziehen können,
- Bewertungskriterien, die Anforderungen an die Lernenden transparent werden lassen,
- Leistungen der Lehrkraft.

Lernvereinbarungen bewährten sich im SIQUA-Modellversuch in berufs- und jahrgangsübergreifenden Klassenzusammensetzungen sowie immer dann, wenn besonderer Förderbedarf erkannt wurde. Wenn die Lernaufgaben eventuell für alle Auszubildenden einer Lerngruppe identisch sind, können Lernvereinbarungen auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden. Besonders wirkungsvoll sind Lernvereinbarungen, die individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind. Lernvereinbarungen ermöglichen daher die Beschulung heterogener Lerngruppen. Die in den Lernvereinbarungen integrierten Lernaufgaben, die eine vollständige berufliche Handlung erfordern, bereiten die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Anforderungen der Prüfungen vor.

Im Modellversuch kamen neben den individualisierten Lernvereinbarungen auch **kooperative Lernformen** zum Einsatz (auch hierzu wurde ein entsprechendes Handbuch entwickelt, das vielfältige Methoden aufzeigt). Kooperative Lernformen wurden gewählt, weil ein „Lernen durch Lehren“ im Mittelpunkt stand. Im ausbildungsjahrgangsübergreifenden Unterricht kooperieren Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnis-

sen miteinander. Im berufsübergreifenden Unterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Blickwinkel auf den Lerngegenstand. Neben den fachlichen Kompetenzen können so auch die überfachlichen Kompetenzen gefördert werden.

Als Gelingensfaktoren für den Einsatz der genannten Konzepte wurde von den Modellversuchsbeteiligten festgehalten:

- die Qualifizierung und Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer,
- der Rollenwandel der Lehrkräfte,
- die Einführung eines geeigneten Qualitätsmanagementsystems,
- eine stärkere Selbstverantwortung der Einzelschulen.

Zusammenfassend halten die Beteiligten des Modellversuchs fest, dass die Einführung von Lernvereinbarungen in den täglichen Unterricht nicht ohne große Anstrengungen sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch von Seiten der Lernenden zu schaffen ist. Lernvereinbarungen plus kooperative Lernformen eröffnen aber wichtige, neue Perspektiven. Der gezielte Einsatz von Lernvereinbarungen und kooperativen Lernformen in heterogenen Lerngruppen der Berufsschule unterstützt die individuelle Förderung sowohl begabter als auch benachteiligter Lernender.

3.7.3 Modellversuch EiLe: Besondere Situation aufgrund eines erweiterten Handlungsrahmens

Im Zentrum des Modellversuchs EiLe lag die Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. Durch erweiterte Rahmenbedingungen sollten die Modellversuchsschulen mehr Eigenverantwortung erhalten, die sie nutzen sollen, um die Eigenverantwortung und die individuellen Handlungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Es ging darum, Lernkonzepte für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, Motivation und Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern für die neuen Lernkonzepte zu schaffen, die geforderten personellen Kompetenzen durch geeignete Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen zu entwickeln und sicherzustellen, sowie Kommunikations- und Arbeitsstrukturen für Kooperation und Teamarbeit zu implementieren. Der Modellversuch wurde an insgesamt vier berufsbildenden Schulzentren durchgeführt: BBS Montabauer, BBS Neustadt a. d. Weinstrasse, BBS Westerburg und BBS Zweibrücken. Insgesamt wurden sechzehn unterschiedliche Projekte initiiert:

- Umsetzung von Lernkonzepten für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen (BBS Montabaur),

- E-Learning (BBS Montabaur),
- Bewerbungstraining – Schüler als Experten (BBS Montabaur),
- Nutzung des lo-net als Umgebung für ein virtuelles Klassenzimmer, Erstellung einer Wissensdatenbank und deren Nutzung (BBS Neustadt a. d. Weinstraße),
- Entwurf von Counter-Hilfen für die Reisebranche (BBS Neustadt a. d. Weinstraße),
- Lernkonzepte für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im Bereich Mediengestaltung (BBS Neustadt a. d. Weinstraße),
- Nutzen von CBT, WBT, Präsenzbibliothek zum Aneignen von Grundlagen; Trainieren von Mitschülerinnen und Mitschülern als Experten (BBS Neustadt a. d. Weinstraße),
- Lernkonzepte für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen (BBS Westerbürg),
- Räumliche Arbeitsbedingungen für selbstgesteuertes Lernen schaffen (BBS Westerbürg),
- Fortbildungskonzept zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens (BBS Westerbürg),
- Einführung von EFQM (BBS Westerbürg),
- Unterrichts- und Arbeitszeitmodelle (BBS Westerbürg),
- Lernortkooperation mit Betrieben (BBS Zweibrücken),
- Automatisierter Bohrstand (BBS Zweibrücken),
- Erstellung einer Wissensdatenbank (BBS Zweibrücken),
- Neue Wege im Umgang mit dem Menschen (BBS Zweibrücken).

Die vielfältigen Projekte werden im Folgenden nicht näher beschrieben (bei Interesse sei auf den ausführlichen Abschlussbericht verwiesen). Vielmehr wird im Weiteren auf die besondere Situation des Modellversuchs – den erweiterten Handlungsrahmen – Bezug genommen. Dieser bezieht sich sowohl auf die pädagogischen Ziele wie die Lernzeit- und Lernortflexibilisierung als auch auf die Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. Aus der Budgetierung konnten z. B. auch schulinterne Fortbildungen zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden finanziert werden. Für die Budgetierung wurde ein vorhandenes rheinlandpfälzisches EDV-Portal (PES) auf die neuen Anforderungen angepasst. Im gesamtschulischen Ansatz musste kontinuierlich die Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung im Auge

behalten werden. Hierzu führten die Standorte Montabaur und Westerbürg ein Qualitätsmanagementsystem nach EFQM ein. Die Team- und Unterrichtsentwicklung wurde teilweise durch interne Evaluationen begleitet. Aufgrund der hohen Komplexität und der Beteiligung unterschiedlicher Institutionen und Gremien hat der Prozess der Aushandlung entsprechender Maßnahmen zu Beginn des Modellversuchs einen erheblichen Zeitrahmen beansprucht. Aus der Nutzung des erweiterten Handlungsrahmens konnten aus den EiLe-Erfahrungen für die eigenständige Personalbewirtschaftung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, für die Förderung einer neuen Lernkultur und für die Verbesserung einer kontinuierlichen Qualitätsarbeit an Schulen folgende Ergebnisse abgeleitet werden:

- Schule und Schulaufsicht arbeiten partnerschaftlicher zusammen.
- Durch die Personalkostenbudgetierung wird das selbstverantwortliche Arbeiten der Lehrkräfte in den Kollegien gestärkt sowie das Miteinander und die Teambildung gefördert.
- Die Personalauswahl wird schulnäher gestaltet.
- Die Verwaltungswege werden kürzer und die betroffenen Lehrkräfte bzw. Lehrerteams werden mitbeteiligt.
- Es werden neue Möglichkeiten eröffnet, den Unterrichtsausfall zu reduzieren.
- Die Budgetierung einer Schule führt zu einer Veränderung der Grundhaltung und somit zu einer Verbesserung des Arbeitsklimas und damit verbunden zu einer Begünstigung des Lehr- und Lernprozesses in der Schule.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Auswirkungen sich bezogen auf die Frage der pädagogischen Schulentwicklung ergaben und beobachtet werden konnten. Die Modellversuchsbeteiligten kamen zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen:

1. Schulentwicklung braucht Kontakt zum Unterrichtsalltag der Normalschule,
2. Schulentwicklung braucht eine Verbindung zur Unterrichtsentwicklung,
3. Unterrichtsentwicklung braucht Schulentwicklung – konkreter: eine systematische und konsequente Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagement bringt die besten Ergebnisse,
4. Schulentwicklung braucht mehr schulische Eigenständigkeit (z. B. durch erweiterte Handlungsrahmen).

3.8 Implikationen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens für die Personal- und Organisationsentwicklung

Die Einführung von Förderungskonzepten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen der Auszubildenden zog in allen Modellversuchen strukturelle Veränderungen auf personaler sowie organisationaler Ebene der Schulen nach sich. Dies erscheint selbstverständlich, kann jedoch im Einzelfall durchaus unterschiedliche Gründe haben:

- Zum einen ergibt sich ein Bedarf, Lehrerteams zu bilden, aus der Notwendigkeit, dass Team- und Kooperationsfähigkeit den Lernenden nur weitervermittelt werden können, wenn die Lehrenden selbst über entsprechende Erfahrungen verfügen und regelmäßig in Teams kooperieren (vgl. auch Kapitel 3.6.1).
- Ein zweiter Grund ist die Umsetzung von fächerübergreifenden Lernfeldcurricula. Deren Vorbereitung und Umsetzung erfordert die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte, die sich in fachlicher ebenso wie in methodisch-didaktischer Hinsicht eng abstimmen müssen.
- Schließlich lag der Grund im Falle des Berliner Modellversuchs I-LERN-KO sogar auf juristischer Ebene. Hier wurde 2004 das Schulverfassungsgesetz geändert und forderte nun ausdrücklich eine Kooperation der Lehrenden und eine gemeinsame Unterstützung der persönlichen Entwicklung, des eigenständigen Lernens und des eigenverantwortlichen Handelns der Schülerinnen und Schüler.

Der Lehrer als Einzelkämpfer ist also ein überholtes Konzept. Lehrenden aber nun in Teams die Verantwortung für Klassen und Bildungsgänge zu übertragen, zieht tiefe Eingriffe in die Schulkultur nach sich. Die Veränderung einer hierarchisch-arbeitsteiligen Organisation hin zu einer Organisation, die eher der Struktur eines Netzwerks nahekommt, kann nur mit entsprechenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen umgesetzt werden. Im Kern geht es darum, innerhalb der Schule in die bestehenden vertikalen Kommunikationsstrukturen systematisch horizontale Strukturen einzubinden und eine Team- und Netzwerkstruktur als tragendes Element von Unterrichtsorganisation aufzubauen.

3.8.1 Voraussetzungen und Grenzen von Lehrerteams

Im Idealfalle besteht ein Lehrerteam aus einer begrenzten Anzahl von Lehrkräften, die kontinuierlich zusammenarbeiten und gemeinsame Ziele sowie klar umrissene Aufgaben in einem Bereich der Schule, einer Berufsgruppe oder einem Bildungsgang

haben. Die Teammitglieder arbeiten in gegenseitiger Abhängigkeit und gemeinsamer Verantwortung. Es herrscht ein direkter Austausch, der sowohl an regelmäßigen festen Treffen als auch im Rahmen informeller Zusammenarbeit im Schulalltag und darüber hinaus stattfindet.

Die einzelnen SKOLA-Modellversuche vollzogen diese Veränderungsprozesse auf durchaus unterschiedliche Weise, so dass sich nur schwer allgemeingültige Aussagen über die Gestaltung dieser Prozesse treffen lassen. Wichtig scheint vor allem die Erkenntnis, dass jede Bildungsorganisation vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten ihren eigenen Weg finden muss. Einige Modellversuche konnten beispielsweise bereits auf langjährige enge Zusammenarbeit der Lehrenden zurückgreifen, so dass die Bildung von Lehrerteams zur Umsetzung von Lernfeldcurricula im Wesentlichen inhaltliche Anforderungen aufwarf - nämlich die der methodisch-didaktischen Gestaltung des entsprechenden fächerübergreifenden Unterrichts. An anderen Schulen wurde hingegen bereits die einfache Zusammenarbeit von Lehrenden zur Vorbereitung von Unterricht nahezu als „Zumutung“ empfunden.

Folgende Punkte können etwa als Faktoren oder Gelingensbedingungen herauskristallisiert werden:

- Klare Zielvorstellung: Die Lehrkräfte einer Schule müssen die Vorteile, die mit der neuen Schulkultur verbunden sind, klar vor Augen haben und als persönliche Ziele verfolgen. Ebenso müssen Befürchtungen (wie beispielsweise Kontrollverlust über Unterrichtsvorbereitung und Durchführung oder Trittbrettfahrer) und der Umgang mit potenziellen negativen Folgen geklärt sein. Kooperation im Lehrerkollegium darf nicht als Selbstzweck oder „notwendiges Übel“ erachtet werden, sondern muss für jeden Beteiligten ein erstrebenswertes Ziel darstellen.
- Neues Rollenverständnis der Lehrenden: Insbesondere in selbstgesteuerten und kooperativen Lernumgebungen ist ein Lehrender nicht Wissensvermittler, sondern Begleiter und Unterstützer von Lernprozessen. Dieses Verständnis muss in gleicher oder wenigstens ähnlicher Weise von den einzelnen Mitgliedern des Kollegiums geteilt werden.
- Kohäsion und Identifikation des Lehrerteams. Sind die ersten Punkte erfüllt, führt dies in der Regel zu einem höheren Zusammenhalt des Kollegiums. Die-

ser ist aber auch Voraussetzung für enge Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortlichkeit für Unterricht.

- Kultur der Kommunikation und Konfliktfähigkeit: Die engere Zusammenarbeit der Lehrenden erfordert eine Kultur der offenen Kommunikation. Zudem steigt das Potenzial differierender Meinungen, die im Sinne einer positiven Streitkultur fruchtbar genutzt werden sollten. Insofern ist eine erhöhte Konfliktfähigkeit gegenüber der Kultur des Einzelkämpfertums unabdingbar.
- Begleitung: Insbesondere in der Phase der Etablierung von Lehrerteams bedienten sich einige Modellversuche externer Unterstützung, mit deren Hilfe klassische Teamentwicklung betrieben wurde.

Vorzugsweise unterstützt die Schule selbst die Kooperation der Lehrenden und bietet Zeiten und Räume für diese gemeinsamen Arbeiten. Durchgeführte Lernsituationen sollten gemeinsam im Lehrerteam reflektiert werden. Auf diese Weise werden schließlich auch die „Standards für die Lehrerbildung“⁶, wie sie von der KMK 2004 beschlossen wurden, erreicht.

Neben dem Widerstand, der – wie oben angedeutet – wegen der Veränderungsprozesses selbst erwartet werden kann, können zusätzlich weitere Bedingungen vorliegen, die eine Veränderung der Kultur behindern:

- Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer: einige neue Lehrkräfte haben eine ausschließlich akademische Lehrerbildungskarriere hinter sich und sind entsprechend wenig mit den beruflichen Zusammenhängen der Auszubildenden vertraut. Insbesondere wenn es darum geht, in Teams Lernfeldkonzepte zu erstellen, die sich an beruflichen Arbeitsprozessen orientieren, kann dies die Arbeit in Lehrerteams erschweren.
- Rechtlicher Rahmen: Wenn auch die Kooperation der Lehrenden von ordnungspolitischer Seite gewünscht ist (Beispiel des Schulverfassungsgesetzes im Modellversuchs I-LERN-KO Berlin, siehe oben), so etabliert der rechtliche Rahmen jedoch noch keine gesamthafte Verantwortung von Lehrerteams. Folglich kann jede Vereinbarung über die Aufteilung von Arbeitsaufträgen jederzeit von jeder Lehrkraft im Team unterlaufen werden. Dagegen gibt es keine Handhabe solange der individuell zu haltende Unterricht stattfindet.

⁶ KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Handreichung der KMK). Bonn.

- Insbesondere in Berlin, aber auch in anderen Bundesländern, gibt es eine Vielzahl unterschiedlich bezahlter und nicht verbeamteter Lehrerinnen und Lehrer, die teilweise deutlich weniger verdienen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Dies kann in Teamsitzungen die Frage nach belastbaren Arbeitszuweisungen hervorrufen und die gemeinsame Aufgabenverteilung erschweren.

3.8.2 Wirksamkeit gemeinsamer Dokumentation

Im Modellversuch KoLA wurde die gemeinsame Dokumentation in Hinblick darauf analysiert, inwieweit sie ihrer Funktion als Instrument zum Qualitätsmanagement und zur Koordination der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften gerecht wurde. Auch wenn diese Ergebnisse nicht unbedingt auf andere Modellversuche übertragen werden können, sollen sie nachfolgend knapp skizziert werden, da sie einen besonderen Einblick in die Kooperation der Lehrkräfte ermöglichen.

Grundlage waren die in Rheinland-Pfalz gebräuchlichen Jahresarbeitspläne (JAP). Durch ihre Dokumentationsfunktion stellen sie die Basis zur Förderung des selbstregulierten Lernens dar und liefern einen wichtigen Beitrag zur fachübergreifenden Abstimmung sowie zur schulischen Qualitätsarbeit.

Sie spiegeln die durch die offenen Curricula bedingte veränderte Lehrerrolle wider. Offene Curricula können ohne Jahresarbeitspläne nur unzureichend umgesetzt werden. Jahresarbeitspläne sind also für Förderung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen ebenso erforderlich wie für die Erreichung fachlicher Lernziele. Sie dienen der Koordination der methodisch-didaktischen Leitlinien und leisten damit auch einen wichtigen Beitrag zur Vernetzung und Abstimmung in pädagogischer Hinsicht. Teamsitzungen und regelmäßige Treffen können durch Jahresarbeitspläne jedoch nicht ersetzt werden, auch wenn die Jahresarbeitspläne beispielsweise über einen Dokumentenserver für alle Lehrkräfte zugänglich sind und via Dokumentenmanagementsystem gemeinsam bearbeitet werden können. Jahresarbeitspläne sind insofern „nur“ die notwendige Grundlage der Teamarbeit. Genügend Zeit zu gewähren für direkte Absprachen, die möglichst im Stundenplan geblockt und eingeplant ist, bleibt unerlässlich. Besonders arbeits- und zeitintensive Themen sind in diesem Zusammenhang die Regulation des Lernstrategieinsatzes, der Einsatz von Instrumenten der Metakognition im Unterricht, die Absprache methodischer Großformen sowie Abstimmungen in Hinblick auf Lernortkooperationen. Hier leisten Jahresarbeitspläne wichtige Beiträge zur effizienteren Abstimmung und Zielbestimmung.

3.8.3 Konzepte zur Unterstützung von Lehrerteams

Die genannten Ziele und die angestrebte Kultur wurden in den einzelnen Modellversuchen auf unterschiedliche Weise unterstützt. In der Regel wurde das Lernfeldkonzept dazu genutzt. Die erfolgreiche Umsetzung von Lernfeldern erfordert Kooperation seitens der Lehrenden. Sie müssen sich sowohl fachlich als auch methodisch abstimmen, um Lernumgebungen zu gestalten.

In Kapitel 3.6.1 sind wesentliche Punkte genannt, die als Erfolgsfaktoren für die Entwicklung und Erhaltung von Lehrerteams betrachtet werden können. Mit Blick auf Implikationen für die Organisationsentwicklung der Schule sind darüber hinaus folgende Punkte von Wichtigkeit:

- Systematische Einführung: Teams sollten einen klaren Auftakt bekommen („Kick-Off“) und in der Schulkultur als Team identifiziert werden können. Regelmäßige Teamsitzungen und Fortbildungen sowie verbindliche Zeitfenster für die Teamentwicklung sind notwendig und sollten im Stunden-/Arbeitsplan verankert werden.
- Umfassender Schulentwicklungsprozess: Die Entwicklung von Lehrerteams sollte in eine umfängliche Schulprogrammarbeit integriert werden. Zur Bestandsaufnahme und Identifikation von Schulentwicklungsfeldern bietet es sich an, die Ergebnisse der Teams übergreifend auf Schulentwicklungsebene zurückzuführen. Ebenso sollten die Ergebnisse und Erfahrungen aus der Teamarbeit in teamübergreifenden Treffen ausgetauscht werden. Hierfür sind wiederum entsprechende Zeiten, Räume und ein gut organisierter Informationsfluss notwendig.
- Unterstützung durch die Schulleitung: All dies ist ohne Hilfe der Schulleitung schwer möglich. Diese hat zudem die Aufgabe, mit darauf hin zu wirken, notwendige Rahmenbedingungen langfristig begünstigend zu gestalten.
- Ressourcen: Schließlich sind die für die Veränderungsprozesse notwendigen Ressourcen (insbesondere räumlicher, zeitlicher und finanzieller Art) in einem ersten Schritt realistisch anzusetzen und zur Verfügung zu stellen. Den Erfahrungen einiger Modellversuche nach zu urteilen, empfiehlt es sich durchaus, anspruchsvolle Ziele zu formulieren, in der Umsetzung aber in kleinen, realistischen Schritten zu arbeiten.

Viele Modellversuche führten Trainerkonzepte zur Weiterentwicklung der Teamkompetenz der Lehrkräfte ein. Je nach Bedingungen und Möglichkeiten fiel diese sehr

unterschiedlich aus. Allen war jedoch das Prinzip zueigen, eine gewisse Langfristigkeit dadurch zu erreichen, dass entsprechend der Bedarfe der Schule Trainer ausgebildet wurden, die der Schule dann zur Verfügung standen und gegebenenfalls im Sinne von Multiplikatoren ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auch an die Kolleginnen und Kollegen weitergaben. Auf diese Weise konnten in fast allen Fällen Lehrerteams kontinuierlich in ihrer Entwicklung begleitet werden und es gelang, diese Betreuung auch über die Laufzeit der Modellversuche hinaus – zumeist auf der Basis von Freistellungen – aufrecht zu erhalten. Dieses Vorgehen weist den zusätzlichen Vorteil auf, dass diese Trainer/Multiplikatoren selbst Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind und daher den Alltag ihrer Klientel genau kennen. In der Regel unterrichten sie in gleichen oder ähnlichen Schulformen und Fächern.

3.8.4 Kooperation mit externen Bildungsinstitutionen

In einigen Fällen gelang es, eine Verbindung zur zweiten Phase der Lehrerbildung zu schaffen – je nach Möglichkeit unterschiedlich intensiv. Beispielsweise waren im Modellversuch KOLLT einige der (dort so genannten) „Trainer für Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen (TUBS)“ als Fachberater und Lehrbeauftragte am Staatlichen Studienseminar für das höhere Lehramt tätig. Im saarländischen Teil des Modellversuchs I-LERN-KO wurde am Landesinstitut für Schule und Medien eine Moodle-Lernplattform eingerichtet, die den Unterrichtsansatz des selbstorganisierten Lernens systematisch unterstützte. Hier kam es zu Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem allgemeinbildenden Bereich. Über die Plattform wurden dann Kompetenzentwicklungs- und Reflexionsinstrumente ausgetauscht oder Konzepte und Verfahren zur Lehrerteamentwicklung verbreitet und weiterentwickelt. Im Saarland wurde durch das Ministerium eine Stellenbeschreibung für die Tätigkeit des „Lehr- und Teamberaters (LTB)“ veröffentlicht, die sich am Leitbild einer systemischen Schulentwicklung orientierte. Hier konnte der LTB als Funktionsstelle A14 analog dem Qualitätsmanagementbeauftragten an beruflichen Schulen etabliert werden. So standen die LTB der Schulleitung in der Organisation von pädagogisch-didaktischen Fragestellungen zur Seite und wurden als fester Bestandteil in die Schulorganisation integriert.

Die genannten Beispiele sind im Rahmen des Programms SKOLA keine Einzelfälle. Ähnliche Verbindungen zu anderen Bildungsinstitutionen und ein vergleichbarer Grad an Verstetigung wurden häufig erreicht. In Abhängigkeit von den Anforderungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schulen und Kollegien unterschieden sich lediglich die

Methoden und Strukturen von Fall zu Fall. In der Regel wurden Aktivitäten etabliert wie

- Absprache in der Erarbeitung von Lernsituationen/Umsetzung von Lernfeldern,
- Zusammenarbeit und Unterstützung bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung und -durchführung (teilweise Teamteaching),
- gemeinsame Evaluation des Unterrichts,
- permanenter Erfahrungsaustausch und gegenseitige Hospitationen,
- Querschnittsaufgaben wie Supervision, Moderation, Teambegleitung und Konfliktmanagement,
- regelmäßiger Erfahrungsaustausch.

3.8.5 Organisation von Lehrerteams

Schließlich bestätigte sich in allen Modellversuchen die Erkenntnis, dass die Teamzusammensetzungen der Lehrkräfte möglichst konstant gehalten werden sollten. Zu häufige Änderungen konterkarierten den Prozess der Teambildung und liefen der Kohäsion zuwider. Ebenso konnte eine Lehrkraft im Grunde nur effektive Beiträge zu *einem* Team leisten. Versuche, eine Lehrkraft in mehreren Teams zu integrieren, waren im Wesentlichen mit zwei negativen Effekten verbunden: Sollte eine Lehrkraft in zwei Teams arbeiten, durften die regelmäßigen Sitzungen dieser Teams sich nicht überschneiden. Dies erforderte besondere Planungen der Stundentafeln. Traf diese Doppelbelegung mehrere Lehrkräfte, konnten die organisatorischen Grenzen bald erreicht sein. Der andere Effekt betraf die Lehrkraft selbst, die eine gleichwertige intensive Integration in zwei Teams als hohe Belastung empfand, da ihr für die Abstimmungen der Kooperation der doppelte Aufwand entstand. Dies führte nicht nur zu einer erheblich höheren Belastung, sondern in der Regel auch zu einer geringeren Identifikation mit beiden Teams, was sich wiederum negativ auf die Dynamik der jeweiligen Teams auswirkte – der Effekt verstärkte sich, wenn in einem Team mehrere Lehrkräfte arbeiteten, die darüber hinaus Mitglieder anderer Team waren.

4 Evaluationskonzept der Programmträger

Während die wissenschaftlichen Begleitungen für die Evaluation der jeweiligen Einzel- bzw. Verbundmodellversuche verantwortlich waren, übernahmen die Programmträger die übergreifende Evaluation des Modellversuchsprogramms.

4.1 Evaluationsdossiers

Um eine vergleichbare Auswertung der einzelnen Zwischen- bzw. Abschlussberichte nach einheitlichen Beurteilungsrastern und Kriterien zu gewährleisten, wurde zu jedem Modellversuchsbericht ein so genanntes Evaluationsdossier verfasst, in dem die einzelnen Berichte in Hinblick auf ihren Zielerreichungsgrad reflektiert und beurteilt wurden. Entsprechend dem Aufbau der Berichterstattung wurden für jeden Modellversuch insgesamt drei Evaluationsdossiers erstellt, jeweils zum ersten und zweiten Zwischenbericht sowie zum Abschlussbericht. Nach einer kurzen Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse, wurden in den Evaluationsdossiers die im jeweiligen Bericht beschriebenen Modellversuchsaktivitäten und Ergebnisse den einzelnen Maßnahmenbereichen und modellversuchsspezifischen Leitzielen zugeordnet. Diese Vorgehensweise diente zum einen der prozessorientierten und komprimierten Zusammenstellung zentraler Erkenntnisse, Ergebnisse und Erfahrungen des jeweiligen Berichtszeitraums, zum anderen erleichterte dieser Aufbau die Beurteilung der Modellversuchsaktivitäten bzw. des jeweils modellversuchsspezifischen Entwicklungsstands unter Berücksichtigung der getroffenen Zielvereinbarungen sowie die Vergleichbarkeit der Modellversuche untereinander. Zudem gewährleisteten die Evaluationsdossiers ein schnelles und sicheres Zurückgreifen auf wesentliche Modellversuchserfahrungen sowie -ergebnisse und somit einen handhabbaren Umgang mit der Vielzahl an Informationen. Der Bezug der Modellversuchsaktivitäten auf die jeweiligen Zielvereinbarungen machte zugleich auf besondere Stärken sowie verbesserungswürdige Aspekte aufmerksam. Die inhaltliche Auswertung der Berichte wurde durch eine Beurteilung der formalen Anforderungen ergänzt, die sich an den Gliederungsvorschlägen der BLK zum Berichtswesen orientierten.

Durch die intensive Auswertung der Berichte gewährleistete die Programmträgerschaft eine formative Evaluation des Gesamtprogramms sowie eine frühzeitige Identifizierung und Anregung wichtiger Transferaktivitäten. Zudem konnten die Programmträger wichtige Kooperationsansätze ableiten und somit Kooperationsbezie-

hungen unter den Modellversuchen in weiteren Gesprächen anbahnen. Darüber hinaus formulierten sie notwendige Entwicklungsschritte für den sich anschließenden Berichtszeitraum, die den Modellversuchen in ihrer weiteren Arbeit als Hilfestellung und Leitfaden dienten und sie in der Erreichung ihrer Zielvereinbarungen unterstützten. Besonders innovative und erfolgversprechende Ansätze wurden in den Evaluationsdossiers ebenso berücksichtigt wie hemmende Faktoren. Die Modellversuche wurden daher immer wieder dazu angehalten, eine offene und kritische Beschreibung ihrer Modellversuchsaktivitäten vorzunehmen, indem die Programmträger den Modellversuchen verdeutlichten, nicht nur an einer rein erfolgsorientierten Prozess- und Ergebnisbeschreibung interessiert zu sein.

Als internes Dokument dienten die Evaluationsdossiers zugleich als Grundlage für die sich anschließenden Feedbackgespräche.

4.2 Reflexions- bzw. Feedbackgespräche

Nach Auswertung der Zwischenberichte wurden zur Unterstützung der Modellversuche jeweils Feedbackgespräche zwischen den Modellversuchsbeteiligten, der wissenschaftlichen Begleitung und dem betreuenden Programmträger durchgeführt. Diese dienten einem Austausch über inhaltliche Stärken und Schwächen des Berichts sowie über Perspektiven und Konsequenzen für den nächstfolgenden Berichtszeitraum. Die Gespräche wurden zur vertiefenden Erörterung der Modellversuchsentwicklung genutzt und übernahmen eine Rückmeldefunktion für das Einzelprojekt sowie eine Informationsfunktion für den Programmträger. Darüber hinaus bot der Austausch mit den Modellversuchsverantwortlichen die Möglichkeit, bereits zu einem frühen Zeitpunkt Transferpotenziale zu sondieren und gegebenenfalls neue Akzente in der Modellversuchsarbeit zu setzen. Des Weiteren wurden mögliche Verbindungen zwischen den Einzelprojekten angebahnt und synergetisch verstärkt. Zudem galt es, die Modellversuche über anstehende Termine wie beispielsweise Fachtagungen zu informieren.

Besonders angesichts der unterschiedlichen Aussagekraft, Reflexionstiefe und formalen Gestaltung der ersten Zwischenberichte wurden diese Gespräche dazu genutzt, sich über Anforderungen und Gütekriterien für den folgenden Bericht zu verständigen. In Einzelfällen erhielten die Verantwortlichen ihren Bericht mit Hinweisen zur Überarbeitung zurück. Die Gespräche fanden in der Regel jeweils kurz nach Eingang und Auswertung der Zwischenberichte statt, um eine möglichst zeitnahe Rück-

meldung zu gewährleisten. Die Notwendigkeit eines zusätzlichen persönlichen Austausches machte unter anderem der Umstand deutlich, dass die Gespräche mitunter mehrere Stunden umfassten und die Modellversuchsakteure in den Gesprächen merklich auftauchen sowie offen über besondere Probleme und Herausforderungen sprachen. Die Programmträger erhielten somit wichtige Einblicke und Informationen, die aus der intensiven Lektüre der Berichte alleine nicht hervorgegangen wären. Der persönliche Austausch erwies sich für die Beziehung zwischen Programmträgern und Modellversuchsakteuren als sehr dienlich. Die Programmträger wurden in diesen Gesprächen eher als kritischer Freund und weniger als Kontrollinstanz wahrgenommen. Zudem erhielten die Modellversuche die Möglichkeit, ihre Wünsche und Bedürfnisse an die Programmträger rückzumelden und entsprechende Unterstützungen nachzufragen. Im Anschluss an das jeweilige Feedbackgespräch erfolgte die Erstellung eines Ergebnisprotokolls. Dieses hielt unter anderem die im Rahmen des Gesprächs getroffenen Zielvereinbarungen für den nächsten Berichtszeitraum fest. Insgesamt erhielt jeder Modellversuch zweimal die Gelegenheit zu einem persönlichen Feedbackgespräch.

4.3 Telefoninterviews

Zwischen den Feedbackgesprächen und der Abgabe des darauf folgenden Berichts wurden mit den Projektverantwortlichen Telefoninterviews durchgeführt. Im Sinne einer formativen Evaluation dienten diese erneut einer Reflexion aktueller und geplanter Modellversuchsaktivitäten. Zudem wurden Perspektiven für den anstehenden Zwischenbericht vereinbart. Als Vorbereitung auf das telefonische Gespräch baten die Programmträger die einzelnen Ansprechpartner der Modellversuche, eine überblicksartige Zusammenfassung ihrer zwischenzeitlichen Modellversuchsaktivitäten und der geplanten Vorhaben zu erstellen. Auf Grundlage dieser Ausführungen sowie den im Rahmen der Feedbackgespräche getroffenen Zielvereinbarungen entwickelten die Programmträger einen Gesprächsleitfaden. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Telefoninterviews wurden zusammengefasst und anschließend den Modellversuchsansprechpartnern als Ergebnisprotokoll zugesandt. Zudem erhielten die Modellversuche als Anlage eine Übersicht mit Anforderungen an den nächsten zu verfassenden Bericht. Die Telefoninterviews wurden dazu genutzt, fortwährend mit den Modellversuchen im Dialog zu bleiben. Zudem dienten sie, ebenso wie die Feedbackgespräche, als Motivation für die Akteure, bei Anliegen und Problemen die

Programmträger zu kontaktieren und so, trotz der großen Anzahl an zu betreuenden Modellversuchen, einen kontinuierlichen Kontakt und Austausch sicherzustellen.

4.4 Metaevaluation

4.4.1 Methodisches Vorgehen

Für die Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Innovationen sind nach Befunden der empirischen Bildungsforschung Zusammenarbeit, Abstimmung und Kooperation in Lehrerkollegien zentrale förderliche Bedingungen (vgl. Bauer 2004, S. 823⁷; Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006⁸). Doch wie ist es um die Kooperationspraxis in Kollegien der am Modellversuchsprogramm teilnehmenden berufsbildenden Schulen bestellt? Dies empirisch zu untersuchen, war Gegenstand eines mehrstufigen Evaluationsvorhabens, das begleitend zum Modellversuchsprogramm SKOLA von den Programmträgern in Dortmund durchgeführt wurde.

Hierzu wurde in einem ersten Schritt im März/April 2007 eine schriftliche Befragung in allen an SKOLA beteiligten berufsbildenden Schulen (N = 65) durchgeführt. Auf diese Weise wurden mehr als 400 Lehrkräfte und rund 4.000 Schülerinnen und Schüler erreicht. Zusätzlich wurden in den Schulen auch die Schulleitungen befragt.

Als Untersuchungsinstrument wurde für jede Gruppe von Probandinnen und Probanden ein spezifischer und standardisierter Fragebogen entwickelt, der von den Befragten sowohl in Schriftform als auch am Computer bearbeitet und entsprechend postalisch oder per E-Mail zurückgeschickt werden konnte. Durch dieses methodische Vorgehen sollte einerseits eine Gesamterhebung aller Modellversuche mit geografisch weit verstreuten Probandinnen und Probanden ermöglicht werden, andererseits eine für den Erfolg der gesamten Untersuchung und die Aussagekraft der Ergebnisse erforderliche Rücklaufquote⁹ erreicht werden.

In der Untersuchung wurden die Lehrkräfte zur Arbeitsbelastung im Modellversuchsprozess, zu Form und Intensität der Kooperations- und Kommunikationsprozesse

⁷ Bauer, Karl-Oswald (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813-831.

⁸ Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 2, S. 205-219.

⁹ Da im Rahmen der Untersuchung zwar bekannt ist, wie viele berufsbildende Schulen am Modellversuchsprogramm teilnehmen, nicht jedoch die exakte Anzahl der Modellversuchsakteurinnen und -akteure (Lehrkräfte und Lernende) vor Ort, kann die Rücklaufquote nicht genau bestimmt, sondern lediglich abgeschätzt werden. Für die Zielgruppe der Lehrkräfte kann demnach von einer Rücklaufquote von ca. 30 %, für die Schülerinnen und Schüler von ca. 22 % ausgegangen werden.

zwischen den Modellversuchsakteurinnen und -akteuren, zur Wirkung der Modellversuchsinnovationen (Einschätzung der Selbstlernkompetenz bei den Lernenden) sowie zur erwarteten Nachhaltigkeit der Innovationen befragt. Die Schulleitungen erhielten Fragen zu ihren Aufgaben im Modellversuchsprozess, zu Form und Intensität der Kooperations- und Kommunikationsprozesse zwischen den Modellversuchsakteurinnen und -akteuren sowie zur Nachhaltigkeit der Modellversuchsinnovationen. Die Schülerinnen und Schüler schließlich wurden um eine Selbsteinschätzung der Selbstlernkompetenz gebeten. Dargelegt werden hier jedoch nur die Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte, mit dem Ziel, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit die Initiierung und Umsetzung pädagogischer Innovationen im Kontext von Modellversuchen an berufsbildenden Schulen Auswirkungen auf den Umfang von Kooperationsaktivitäten in den Schulkollegien hat und welche Qualität die Kooperationen unter den Modellversuchsakteurinnen und -akteuren (Lehrkräfte, Schulleitungspersonal) haben.

4.4.2 Modellierung

Die subjektive Einschätzung der Befragten zum Vorhandensein von Kooperationen ist abhängig vom individuellen Kooperationsverständnis und dem jeweils zugrunde liegenden Anspruch an Kooperationen. Während die einen bereits mit dem Austausch von Materialien und Arbeitsblättern – also der Optimierung zeitökonomischer Aspekte des täglichen Arbeitens – zufrieden sind, streben andere eine intensive und enge Zusammenarbeit in pädagogischen Fragen, eine qualitative Verbesserung ihres didaktisch-methodischen Handelns durch kollegiale Reflexion, bis hin zum Teamteaching oder Parallelführen von Klassen an. Insofern ist es für eine theoretische Modellierung und empirische Forschung sinnvoll und notwendig, eine Differenzierung unterschiedlicher Kooperationsaktivitäten vorzunehmen.

In Anlehnung an frühere empirische Untersuchungen zur Lernortkooperation (vgl. Pätzold 1995¹⁰; 1998¹¹), die gegenseitiges Informieren, Abstimmen berufspädagogischen Handelns und Zusammenwirken in gemeinsam vereinbarten Vorhaben als

¹⁰ Pätzold, Günter (1995): Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung – Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: Pätzold, Günter/Walden, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld, S. 143-166.

¹¹ Pätzold, Günter (1998): Zu den Problemen und Entwicklungsperspektiven der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In: Jenewein, Klaus (Hrsg.): Theorie und Praxis der Lernortkooperation in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. S. 11-42.

Modi der Kooperation identifizieren, werden folgende Stufen der Kooperation von Lehrkräften herausdifferenziert:

1. Information (sowohl aktiv an die Kolleginnen und Kollegen als auch passiv durch die Kolleginnen und Kollegen)
2. Austausch (sowohl als Zurverfügungstellen eigener Unterrichtsmaterialien für die Kolleginnen und Kollegen als auch Nutzung der Unterrichtsmaterialien anderer Kolleginnen und Kollegen im eigenen Unterricht)
3. Abstimmung (sowohl hinsichtlich der Inhalte, als auch der Methoden)
4. Entwicklung (von Unterrichtsmaterialien und -konzeptionen)
5. gemeinsame Durchführung von Unterricht sowie
6. Evaluation und Reflexion.

Mit den aufgeführten Kooperationsmodi sind sowohl jeweils unterschiedlich hohe Arbeitsaufwände als auch divergierende Kooperationsverständnisse verbunden, die sich unmittelbar auf die praktische Verbreitung im Schulalltag auswirken. Darüber hinaus unterscheiden sich die Modi auch hinsichtlich der zentralen Kooperationsbedingungen *gemeinsame Ziele*, *Autonomie* und *Vertrauen*. So ist beispielsweise eine positive Zielinterdependenz erst für die Abstimmung des unterrichtlichen Handelns erforderlich. Dagegen reduziert sich die Autonomie der einzelnen Lehrkraft ab diesem Punkte deutlich. Die gemeinsame Durchführung und Reflexion des gehaltenen Unterrichts benötigt schließlich eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens.

Für die Evaluation der Kooperationsaktivitäten in den Modellversuchsschulen wurden diese Modi zu unterschiedlichen Kooperationstypen verdichtet. Zu diesem Zweck wurde auf ein Konstrukt von Gräsel/Fußangel/Pröbstel (2006, S. 209 ff.¹²) zurückgegriffen, das sich bereits im Kontext schulischer Modellversuche bewährt hat. Diese differenzieren für Kooperationen zwischen Lehrenden an Schulen zwischen drei unterschiedlichen und in der Wertigkeit aufsteigenden Typen von Kooperation im Zusammenhang mit Innovationsvorhaben: *Austausch*, *Arbeitsteilige Kooperation*, *Ko-Konstruktion*.

¹² Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 2, S. 205-219.

Kooperationstyp „Austausch“:

Der Kooperationstyp Austausch zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Akteurinnen und Akteure wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten informieren und mit Unterrichtsmaterial versorgen. Die Notwendigkeit einer Kooperation resultiert hierbei aus der Arbeitsausführung und der zeitlichen Abstimmung der Tätigkeiten. Austausch ist auch erforderlich, damit alle Personen in einem Kollegium über relevante oder hilfreiche Informationen und Materialien verfügen. Eine gemeinsame Zielinterdependenz ist für diese Kooperationsform nicht notwendig, der Austausch findet im Rahmen übergeordneter Zielsetzungen der Schule statt und geht mit einem weitgehend unabhängigen Arbeiten der Individuen einher. „Der Austausch erfordert keine ausgehandelten Positionen, er setzt lediglich die Gelegenheit für (kurze) Gespräche und Treffen voraus, hat also Gelegenheitscharakter. Hinsichtlich des Vertrauens ist erforderlich, dass die gebotene Unterstützung bei passender Gelegenheit erwidert und Informationssuche nicht als Inkompetenz abgewertet wird. Insgesamt kann der Austausch als „low cost“-Form der Kooperation betrachtet werden, also eine Form der Kooperation mit relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen (zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes usw.)“ (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 210¹³).

Kooperationstyp „Arbeitssteilige Kooperation“:

Dieser Kooperationstyp ist charakterisiert durch eine Aufteilung der Arbeit zwischen Individuen mit dem Ziel der Effizienzsteigerung und setzt keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinne voraus. Ausgehend von einer Verständigung über möglichst präzise Zielstellungen und einer gemeinsamen Planung der Formen der Aufgabenteilung und -zusammenführung, liefern die einzelnen Mitglieder jeweils einen individuellen Beitrag zum gemeinsamen Arbeitsergebnis. Die Mitglieder sind zwar autonom, was die Ausführung der eigenen Arbeit betrifft, das Ziel und das Ergebnis muss aber mit den Partnerinnen und Partnern abgestimmt werden. Dies setzt insoweit Vertrauen unter den Akteurinnen und Akteuren voraus, dass sich jeder darauf verlassen können muss, dass die Kooperationspartner ihre Aufgaben erwartungsgemäß erledigen. Bezogen auf die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern fallen Tätigkeiten wie die gemeinsame Planung und Vorbereitung von Unterrichtseinheiten oder die Erstellung und Korrektur von Prüfungs- und Lernaufgaben in diesen Kooperationstypus.

¹³ Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 2, S. 205-219.

Kooperationstyp „Ko-Konstruktion“:

Der Kooperationstyp Ko-Konstruktion gilt als wichtiger Faktor für die Implementation von Innovationen, da durch die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts Kompetenzen erworben und subjektive Theorien und Konzepte gemeinsam ausgehandelt werden können. Insbesondere das Aufdecken und Verändern von subjektiven Überzeugungen und impliziten Theorien sowie das Verstehen alternativer Konzepte zum Lehren und Lernen sind die wesentlichen Ausgangspunkte für die Revision des eigenen Unterrichtshandelns und somit für die „Tiefe“ der Übernahme einer Innovation zentral (vgl. Gräsel/Parchmann 2004, S. 187¹⁴; Gräsel/Jäger/Willke 2006, S. 520¹⁵).

„Ko-Konstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Im Unterschied zur Arbeitsteiligen Kooperation wird bei der Ko-Konstruktion über weite Strecken des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben gearbeitet. Damit erfordert die Ko-Konstruktion nicht nur eine „produktorientierte“ Zielstellung, sondern auch eine Abstimmung in Hinblick auf den Arbeitsprozess. Die Autonomie des Einzelnen ist im Vergleich zu den anderen beiden Kooperationstypen somit deutlich stärker eingeschränkt. Für eine produktive Ko-Konstruktion kann Vertrauen als besonders wichtig erachtet werden: Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können. Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als „high cost“ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen“ (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 210 f.¹⁶).

¹⁴ Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Bd. 3, S. 196-214.

¹⁵ Gräsel, Cornelia/Jäger, Michael/Willke, Helmut (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, Reinhold/Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer. Baltmannsweiler, S. 445-566.

¹⁶ Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 2, S. 205-219.

4.4.3 Darstellung der Ergebnisse

Folgende zentrale Befunde der Untersuchung lassen sich zu verschiedenen Aspekten der Kooperation auflisten:

- Hinsichtlich des Umfangs der Kooperation zwischen den Lehrkräften schätzen rund drei Viertel der Befragten die Zusammenarbeit im Modellversuchsteam mit gut oder sehr gut ein. Deutlich defizitärer hingegen stellen sich die Zusammenarbeit im gesamten Kollegium sowie der Aufbau außerschulischer Kooperationen dar, die durch die Modellversuchsaktivitäten mit intendiert sind.
- Die schulischen Akteure verfügen über sehr unterschiedliche Kooperationsverständnisse, die zu individuellen Einschätzungen der Kooperationsaktivitäten führen. Basierend auf einer theoretischen Modellierung verschiedener Kooperationstypen konnte in der Untersuchung gezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige Form der „Ko-Konstruktion“ selbst unter Modellversuchsbedingungen nur bei gut der Hälfte der Befragten anzutreffen ist, während der Rest sich auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Informationen sowie eine Abstimmung von Unterrichtsinhalten beschränkt.
- Offensichtlich fällt es Lehrerinnen und berufserfahrenen Lehrkräften leichter, den hohen zeitlich-organisatorischen Aufwand und die Kosten eines Autonomieverlusts zugunsten positiver Kooperationserfahrungen aufzubringen.
- Selbst unter den überdurchschnittlich günstigen Bedingungen eines Modellversuchs stellen die zur Verfügung stehenden zeitlichen und räumlichen Ressourcen zentrale Faktoren für eine intensive Zusammenarbeit dar. Werden diese Ressourcen bereitgestellt, kommt es häufiger zu qualitativ höherwertigen Formen der Zusammenarbeit.
- Befunde der Innovationsforschung gehen davon aus, dass es erst im Kooperationstyp „Ko-Konstruktion“ zu einem gemeinsamen Aushandeln subjektiver Theorien, zu einem Kompetenzerwerb und letztlich zu einer Reflexion alternativer Konzepte des Lehrens und Lernens kommt, was letztlich zentral für die erfolgreiche Übernahme von Innovationen ist. In der vorliegenden Untersuchung konnte diesbezüglich ermittelt werden, dass Lehrkräfte, die gemäß des Typus der „Ko-Konstruktion“ miteinander kooperieren, die Wirkungen der umgesetzten Konzepte zur Unterrichtsentwicklung besser bewerten als die Vergleichsgruppen und zudem deutlich zuversichtlicher bezüglich der Nachhaltig-

keit der schulischen Innovationen – auch über den eigenen Bildungsgang hinaus – sind.

5 Forschungsprojekte

Begleitend zu den Modellversuchen wurden von der Programmträgerschaft vier Forschungsprojekte ausgeschrieben. Die Forschungsprojekte hatten die Aufgabe, programmbezogene Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen zu fördern sowie die Gründe für begrenzte Innovationen und Transfers von Modellversuchen zu hinterfragen.

Zunächst wurden die Forschungsprogramme hinsichtlich ihrer Zielsetzung und ihres methodischen Vorgehens in einem Forschungs- bzw. Entwicklungsvertrag schriftlich fixiert, bevor die Forschungsprojekte mit einer jeweils einjährigen Laufzeit ihre Forschungsaktivitäten aufnahmen. Die Evaluation der Forschungsprojekte erfolgte in der Folgezeit in ähnlicher Form wie die Betreuung und Auswertung der Modellversuche. Es fanden regelmäßige Gespräche zwischen den Programmträgern und den jeweiligen Vertretern der Forschungsprojekte statt, die dazu genutzt wurden, sich über den aktuellen Entwicklungs- und Erkenntnisstand auszutauschen sowie gegebenenfalls Modifikationen des Forschungsdesigns vorzunehmen. Um eine kontinuierliche Rückbindung der Forschungsergebnisse an das Modellversuchprogramm sowie einen prozessbegleitenden Transfer zu gewährleisten, wurden die Erkenntnisse der Forschungsprojekte auf Fachtagungen (wie der dritten Fachtagung der Programmträgerschaft in Bremen oder den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung in Nürnberg) einer interessierten Zuhörerschaft vorgestellt.

5.1 Instrumente zur Erfassung/Diagnose von kooperativem Lernen

Das Forschungsprojekt zur Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung und/oder Diagnose von kooperativem Lernen wurde von Dorit Jentzsch am Institut für Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden unter Leitung von Prof. Dr. Hanno Hortsch durchgeführt. Im Fokus stand die Erfassung von Teamfähigkeiten/-kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen mit dem Ziel, ein für den Unterricht geeignetes Instrument zur Erfassung dieser Fähigkeiten/Kompetenzen im Rahmen des Lernfeldkonzepts zu entwickeln und zu erproben. Damit gingen Fragen nach der Gestaltbarkeit kooperativen Lernens, der Definition von Teamfähigkeit/-kompetenz im schulischen Kontext sowie didaktisch-methodischer Konsequenzen für Lehrkräfte einher. Die hierzu ausgewerteten Daten entstammten den Modellversuchen KOLLT und Lasko.

Zunächst erfolgte eine ausführliche Aufarbeitung relevanter Literaturquellen, um die zentralen Begriffe „kooperatives Lernen“ sowie „Teamfähigkeit/-kompetenz“ näher fassen zu können. Darauf aufbauend standen erste didaktische Überlegungen im Mittelpunkt der Forschungsarbeit. Diese bildeten die Basis für die Auseinandersetzung mit dem Thema der Erfassung der Teamfähigkeiten/-kompetenzen. Basis des Forschungsprojekts bildete folgendes Verständnis: Teamfähigkeit und -kompetenz sind keine Leistung an sich. Sie sind ein theoretisches Konstrukt, dessen Merkmale nicht direkt beobachtbar sind, sondern aus dem Verhalten erschlossen werden. Es können daher nur die Ausprägungen von Handlungen erfasst werden.

Aus Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung wurde festgehalten:

- Teamfähigkeit/-kompetenz ist nicht direkt beobachtbar und somit nicht messbar, sondern nur indirekt erfassbar. Aus diesem Grund gilt es, nach geeigneten Verfahren und Methoden sowie Instrumenten zu suchen, durch die sich Teamfähigkeit/-kompetenz erfassen lässt. Die Erfassung erfolgt situationsbezogen. Es müssen Indikatoren gefunden werden, die verallgemeinerbar sind und verschiedenen Situationen gerecht werden.
- Eine ausschließliche Fremdeinschätzung von Teamfähigkeit/-kompetenz durch die Lehrkräfte ist nicht möglich. Die Erfassung von Teamfähigkeit/-kompetenz muss in Zusammenarbeit zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden erfolgen. Ausgangspunkt dafür bildet die Selbsteinschätzung des Lernenden, gefolgt von der gegenseitigen Einschätzung durch das Team. Auf dieser Grundlage kann dann der Lehrende mit den Schülerinnen und Schülern in einen Dialog treten.
- Zur Rückmeldung von Teamfähigkeit/-kompetenz an die Schülerinnen und Schüler bedarf es eines tauglichen Maßstabs.
- Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler kann nicht ausschließlich in Form von Noten erfolgen. Sie bedarf eines verbalen Feedbacks.

Auf diese Grundforderungen aufbauend wurde der Prozess der Erfassung von Teamfähigkeiten/-kompetenzen zusammenfassend wie folgt dargestellt:

1. Auswahl und Abgrenzung der zu erfassenden (Teil-)Bereiche,
2. Formulierung von Lernzielen zu diesen (Teil-)Bereichen,
3. Operationalisierung der Lernziele (Indikatoren),

4. Formulierung von Aufgaben bzw. Problemstellungen zu diesen Lernzielen und gegebenenfalls Bereitstellen von geeigneten Situationen,
5. Überprüfung der Übereinstimmung von Lernziel und Aufgaben bzw. Problemstellung,
6. Durchführung und Beobachtung (schriftliche Registrierung),
7. Überprüfung der erfassten Daten mit den Lernzielen (Kriteriumsmaßstab),
8. verbale Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls Diskussion.

Diese theoretischen Vorüberlegungen bildeten die Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung, die mit einer Analyse und Bewertung vorhandener Instrumente startete. Vor allem folgende Instrumente wurden näher betrachtet: das Team-Role-Self-Perception Inventory (TRSPI), das Team Management System (TMS), die Teamrollen nach Spencer und Pruss, der Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT) und das Instrument smk (Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten). Nach der Analyse der Instrumente wurde festgehalten, dass keines der genannten Instrumente den im schulischen Bereich benötigten Bedarf vollständig befriedigen konnte.

Das daraufhin neu entwickelte Instrument (ET) umfasste neben einem Selbsteinschätzungsbogen noch zwei weitere Fremdeinschätzungsbögen zu ein und demselben Probanden, so dass die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung miteinander verglichen werden konnten. Des Weiteren war die Verteilung der Items im ET unter Berücksichtigung der Praktikabilität für die Lehrkraft parallel zum Ablauf der Lernsituationen aufgebaut. Die Auswertung der Ergebnisse im Team lief nicht auf eine Note hinaus, sondern sollte in Form einer Diskussion/eines Gesprächs der Rückkoppelung im Team dienen.

Die empirische Untersuchung wurde als explorative Studie durchgeführt, deren Untersuchungseinheit Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen aus dem gewerblich-technischen und sozial-pflegerischen Bereich waren. Neben der Evaluation der Instrumente, d. h. der Prüfung auf Tauglichkeit vor allem hinsichtlich der gewählten Items und Skalen, sollte auch ein Vergleich zweier Instrumente (Fremd- und Selbstbeobachtung) in Bezug auf die Übereinstimmung/Unterscheidung der Einschätzung der einzelnen Individuen (Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler)

vorgenommen werden. Aufgrund der analysierten Tests und Instrumente sowie der daraus inhaltlich abgeleiteten Konsequenzen wurden Items zu den Dimensionen Zielorientiertheit, Kommunikation/Interaktion sowie Rolle und Teilaufgabe des Konstrukts Teamfähigkeit/-kompetenz generiert.

Zusammenfassend wurden letztlich drei Instrumente entwickelt: ein Instrument für Lehrkräfte zur Erfassung von Teamfähigkeit/-kompetenz bei Schülerinnen und Schülern, ein Selbsteinschätzungsbogen für Schülerinnen und Schüler zur eigenen Teamfähigkeit/-kompetenz und ein Fremdeinschätzungsbogen für das Team. Diese drei Instrumente stützten sich auf die Persönlichkeitseigenschaften der Reflexionsfähigkeit, der Konfliktlösungsfähigkeit, der Einsatzbereitschaft, der Verantwortungsbereitschaft, der Kommunikationsfähigkeit, der Rollenübernahme und der Rollendistanz sowie der Selbstorganisation. Insgesamt handelte es sich jeweils um 29 Items.

Die Vor- und Hauptuntersuchung der Instrumente wurde mit insgesamt 191 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher berufsbildender Schulen durchgeführt. Dabei wurden folgende Hypothesen geprüft und nachfolgende Ergebnisse gewonnen:

1. *Das Konstrukt Teamfähigkeit/-kompetenz kann über die ausgewählten Items erfasst werden. Die Items sind somit tauglich.*

Die Hypothese konnte durch die empirische Untersuchung bestätigt werden, indem das Konstrukt Teamfähigkeit/-kompetenz über die ausgewählten Items erfasst werden konnte und die Instrumente hinsichtlich der „Messgenauigkeit“ tauglich waren.

2. *Die Items können auf den einzelnen Skalen/Dimensionen der Zielorientiertheit, Kommunikation/Interaktion sowie der Rolle und der Teilaufgabe abgebildet werden.*

Die Strukturanalyse hinsichtlich der zweiten Hypothese diente der Überprüfung der Dimensionalität von Teamfähigkeit/-kompetenz. Es wurde keine eindeutige Struktur vorgefunden. Die konstruierten Skalen konnten aber zur Analyse inhaltlicher Problem- und Fragestellungen herangezogen werden. Einzelne Items wie z. B. „ausreden lassen“ konnten als Voraussetzung bzw. Rahmenbedingungen für Teamfähigkeit/-kompetenz betrachtet und daher auf allen Dimensionen abgebildet werden; andere vereinzelter Items luden doppelt und ließen sich nur teilweise einer Dimension zuordnen. Gegebenenfalls zeichneten sich zwei unabhängige

Dimensionen von Teamfähigkeit/-kompetenz, zum einen auf der Sach- und zum anderen auf der Beziehungsebene, ab.

3. *Die Fremdeinschätzung der Teamfähigkeit/-kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden unterscheidet sich nicht signifikant von der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.*

Diese dritte These konnte bestätigt werden. Der Vergleich zwischen Fremdeinschätzung und Teamfähigkeit/-kompetenz bei Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte und der Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler unterschied sich nicht signifikant voneinander. Dies traf sowohl auf den gesamten Test als auch auf alle Skalen/Dimensionen zu.

Für die Entwicklung der Endformen der Instrumente zur Erfassung von Teamfähigkeit/-kompetenz wurde eine Kontrolluntersuchung für erforderlich gehalten. Die Ergebnisse dieser Kontrolluntersuchung lagen zum Zeitpunkt der Verfassung des Abschlussberichts noch nicht vor.

5.2 Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung

Ausgehend von der Überlegung, dass das Handeln der Schulleitung und dessen Wahrnehmung durch das Kollegium einen Einfluss auf das Innovationsklima einer Schule und somit auch auf die Einführung einer neuen Lehr-Lernkultur hat, wurde im Forschungsprojekt „Unterstützung didaktischer Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Josef Rützel (Technische Universität Darmstadt) und Prof. Dr. Uwe Faßhauer (Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd) die Frage thematisiert, was Schulleitungen im Rahmen eines Qualitätsmanagement-Systems (QMS) dazu beitragen können, um selbstgesteuertes und kooperatives Lernen als Schul- und Unterrichtsprinzip zu fördern. Obwohl die zentrale Bedeutung von Schulleitungshandeln für Schulentwicklung und Innovationen, für die Schulprogrammarbeit und das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen unstrittig ist, sind die konkreten Wirkmechanismen, durch die Leitungshandeln die Implementation und Verstetigung von Innovationen vorantreiben, unklar. Vor diesem Hintergrund galt es, die Beeinflussbarkeit der organisationalen Kernprozesse durch Schulleitung in schulischen QMS (in der Regel adaptierte Q2E bzw. EFQM Modelle) in Hinblick auf den Stellenwert didaktischer Innovationen zu untersuchen.

Das Ziel dieser Untersuchung bestand letztlich darin, Handlungsfelder und -kompetenzen von Schulleitungen zu beschreiben, die sich für die Implementierung und Verstetigung didaktischer Innovationen als förderlich erweisen.

In seiner Gesamtheit gliederte sich das Forschungsprojekt in die folgenden Teilschritte bzw. Teilprojekte:

Teilstudie 1: Systematischer Stellenwert didaktischer Innovationen in QMS

Im Sinne einer Bestandsaufnahme wurde zunächst der systematische Stellenwert didaktischer Innovationen in QMS an beruflichen Schulen untersucht. Die Ergebnisse verweisen auf einen bundesweiten, starken Entwicklungsschub in Bezug auf die Einführung von QMS an beruflichen Schulen. Dieser Trend setzt sich jüngst auch an allgemeinbildenden Schulen fort. Das in den 1990er Jahren entwickelte Schweizer Modell „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E) scheint sich dabei gegenüber anderen, vor allem im unternehmerischen Kontext entstandenen Modellen wie dem „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) und der ISO 9000 ff, durchzusetzen. Während Baden-Württemberg die Einführung eines Q2E-basierten Modells für alle beruflichen Schulen bereits verpflichtend gemacht hat, ist die Implementierung des EFQM in Niedersachsen zur Zeit der Untersuchung (2007) zunächst angeordnet. In Bayern, Hessen, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern ist zudem die flächendeckende Einführung von jeweils landesspezifischen Adaptionen des Q2E-Modells geplant und wird durch entsprechende Pilot- und Projektphasen angebahnt. Eine Gegenüberstellung der einzelnen Modelle (Q2E, EFQM und ISO) zeigt, dass diese didaktischen Innovationen einen unterschiedlichen Stellenwert einräumen. Unabhängig vom zu Grunde liegenden Modell ist die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen (QMS) jedoch stets selbst ein Innovationsprojekt. Sie zielt systematisch auf Kontinuität, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahmen und eingeführten Änderungen, z. B. in der verstärkten Förderung und Etablierung von selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen. Die Implementierung von QMS bedeutet, eine standardisierte Schulentwicklung anzustreben, die – unabhängig vom gewählten oder landespolitisch verordneten QM-System – sowohl Prozesse auf der Mikroebene (Unterricht) als auch auf der Mesoebene (Schule als Gesamtorganisation) analysiert, beschreibt, in Hinblick auf gesetzte Ziele evaluiert und gegebenenfalls verändert.

Teilstudie 2: Zusammenhang von didaktischer Innovation, QMS und Schulprogramm

Inwiefern das Vorhandensein eines QMS die Unterstützung didaktischer Innovationen an beruflichen Schulen fördert, wurde im nächsten Schritt anhand einer bundesweiten anonymisierten Online-Befragung von Schulleitungen und Schulleitungsmitgliedern im Zeitraum von Juni bis August 2007 untersucht. Mit einer Beteiligung bzw. einem Rücklauf von 286 beruflichen Schulen ($n=286$, d. h. 14 %, bezogen auf die Anzahl versendeter Email, bzw. 16 %, bezogen auf die Anzahl beruflicher Schulen lt. DESTATIS 2005) stützten sich die Ergebnisse der Befragung auf eine aussagekräftige, jedoch keine repräsentative Stichprobe.

Um den Grad der Unterstützung didaktischer Innovationen durch das Schulleitungshandeln erfassen zu können, wurden die Probanden zunächst nach ihrer Beteiligung an Modellversuchen und Projekten innerhalb der letzten drei Jahre sowie nach der Fortbildungsbeteiligung der Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule gefragt. Die Beteiligung an Modellversuchen und Projekten, die didaktische Innovationen ausdrücklich zum Ziel hatten, wurde von 42 % der Befragten verneint. Knapp 30 % der Probanden beteiligten sich an Landesprojekten und ca. 20 % an EU-finanzierten Maßnahmen. Mit ca. 60 % gab die deutliche Mehrheit der Befragten an, dass seit 2005 weniger als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer Fortbildungen zu didaktisch-methodischen Themen absolvierten (Minstdauer: ein ganzer Tag). Dem standen 14 % der Schulen gegenüber, bei denen über 90 % der Lehrerinnen und Lehrer eine solche Fortbildung besucht hatten.

Die Frage nach dem Vorhandensein eines QMS zeigt, dass mehr als ein Drittel der Befragten an ihren Schulen noch nicht über ein QMS verfügen. Jeweils ca. ein Viertel der Befragten führt zurzeit ein QMS ein oder hat bereits ein QMS, allerdings (noch) ohne Zertifizierung. Jede siebte Schule verfügt über ein bereits zertifiziertes QMS. Für die Beantwortung der Leitfrage, ob es einen Zusammenhang zwischen QMS und der Unterstützung didaktischer Innovationen gibt, konnte somit auf eine aussagekräftige Anzahl von Schulen mit und ohne QMS zurückgegriffen werden.

Um den Grad der Unterstützung didaktischer Innovationen durch das Schulleitungshandeln erfassen zu können, wurden Items zur Nutzung räumlicher, zeitlicher und personaler Ressourcen formuliert. Die Befragten konnten ihre Einschätzungen auf einer fünfstufigen Skala vornehmen (1 = stimme voll zu; 5 = stimme gar nicht zu). Die interne Konsistenz der eingesetzten Items konnte mit Cronbachs $\alpha = ,768$ als gut

bewertet werden (die einzelnen Erfragungsergebnisse können im Detail unter http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/fasshauer_ws09-ht2008_spezial4.shtml sowie im Abschlussbericht des Forschungsprogramms nachgelesen werden).

Den Selbstauskünften der Schulleitungen und Schulleitungsmitgliedern nach zeigte sich in ihrer Gesamtheit ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einführung bzw. der Arbeit mit einem QMS und der Unterstützung didaktischer Innovationen durch die Schulleitung. Dieser Zusammenhang ist zunächst unabhängig davon, über welches QMS die Schule verfügt. Demnach scheint die mit einem QMS unweigerlich verbundene systematische Schulentwicklung zu innovationsförderlicheren Rahmenbedingungen zu führen. Zudem verstärkt das Vorhandensein eines QMS die innovationsförderlichen Wirkungen anderer Steuerungsinstrumente, v. a. des Schulprogramms.

Teilstudie 3: Unterstützung didaktischer Innovationen durch Schulleitungen

Bewährte Handlungsmuster von Schulleitungen in der Unterstützung didaktischer Innovationen

Im Rahmen dieses Forschungsbereichs erfolgte eine systematische Sekundäranalyse von 73 Abschlussberichten aus insgesamt 88 Einzel- bzw. Teilprojekten zu berufsschulischen Innovationsprojekten, die sich mit Merkmalen von Lern- und Organisationskultur befassen haben. Als Datenbasis wurden die Modellversuche der BLK-Modellversuchsprogramme „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, KOLIBRI („Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“) sowie INNOVELLEBS („Innovative Konzepte der Lehrerbildung (zweite und dritte Phase) für berufsbildende Schulen“) gewählt. Insgesamt waren die meisten Modellversuche als Maßnahmen zur Generierung und Umsetzung didaktischer Innovationen und der gezielten Veränderung der Lernkultur zu verstehen. Zugleich berichten beispielsweise viele wissenschaftliche Begleitungen schulischer Modellversuche von dem Umstand, dass der eigentliche „Kernprozess Unterricht“ kaum direkt beobachtbar und der Einfluss von Schulleitungen nur wenig nachweisbar sei. Am häufigsten waren Schulleitungen an den Modellversuchen beteiligt, indem sie befragt oder in Evaluationen mit einbezogen wurden, zudem nahmen die Schulleitungen häufig an Tagungen, Konferenzen oder Workshops sowie an Koordinationstreffen, Treffen mit Schulämtern oder Schulleitertreffen teil. Fort- und Weiterbildungen scheinen meist nur zur Umsetzung des eigentlichen Modellversuchsziels eingesetzt und auf die Ausbildung von neu benötig-

ten Funktionsträgern oder zur Professionalisierung des Modellversuchsteams genutzt zu werden.

Einfluss der persönlichen Haltungen von Schulleitungen auf didaktische Innovationen

In einem weiteren Schritt wurde im Rahmen einer Online-Befragung von Schulleitungen der Einfluss persönlicher Haltungen von Schulleitungen auf didaktische Innovationen untersucht. Empirisch abgesicherte Befunde belegen bereits die Wirksamkeit persönlicher Haltungen von Schulleitungsmitgliedern auf effektive und nachhaltige Innovationen innerhalb der Organisation Schule. Die Untersuchung der Haltungen von Schulleitungsmitgliedern erfolgte im Rahmen des Forschungsprojekts durch den Einsatz des „Concerns Based Adoption Model“ (CBAM) von HALL/HORD¹⁷. Ein wesentliches Element dieses Modells stellt die empirische Absicherung einer sechsstufigen Graduierung des Engagements von Schulleitungen und Lehrkräften für (didaktische) Innovationen im zeitlichen Verlauf dar. Danach fühlen sich Lehrkräfte, die keine Mitglieder in entsprechenden Lenkungs-, Steuer- oder Projektgruppen sind, von Innovationen nicht betroffen und/oder ignorieren entsprechende vorhandene Informationen und Hinweise. Dennoch sind sie sich bewusst, dass Innovationsprojekte an der Schule durchgeführt werden („Bewusstsein“ bzw. „kein/geringes Bewusstsein“). Nach und nach entwickeln diese Lehrkräfte ein Bedürfnis nach Information und nehmen die Innovationen aus ihrer persönlichen Sicht und Betroffenheit wahr (Beschreibung des „Ich“-Aspekts in informationaler bzw. personaler Hinsicht). Nach der Idealvorstellung des Modells legen sich anschließend negative emotionale Befangenheiten, stattdessen tritt eine sachlich-rationale Befassung mit der Innovation in den Vordergrund. Gleichzeitig entsteht ein Bedürfnis nach effizienter Umsetzung („Aufgabe“-Aspekt bzw. „management“). Auf den letzten Stufen stellen die Beteiligten im optimalen Fall Überlegungen zur Effektivierung sowie Effizienzsteigerung an und beginnen, ihre Arbeit in Hinblick auf die Innovation zu verändern bzw. zu optimieren. Im zeitlichen Verlauf entstehen damit ein Interesse an den Auswirkungen und Konsequenzen, ein Bedürfnis nach Zusammenarbeit sowie schließlich ein Bedürfnis nach Optimierung und Überprüfung der Innovation. Zusammenfassend beschreiben diese Stufen den „Wirkungs-Aspekt“ (consequence, collaboration, refocusing“). Für die bundesweite Online-Befragung von Schulleitungen wurde der Fragebogen („Stages of

¹⁷ Hall, Gene E./Hord, Shirley M. (2001): Implementing change. Patterns, principles and potholes. Boston.

Concerns“) um die Skalen zur Erfassung der ersten und letzten Stufe gekürzt sowie die Anleitung zum Fragebogen um Bezüge auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ergänzt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich bei den Leitungspersonen über die Stufen „Personal“ (Beispiel-Item: „Ich bin gespannt, ob die Umsetzung dieser Innovation meine Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen verbessern oder verschlechtern wird.“) bis „Collaboration“ (Beispiel-Item: „Ich möchte anderen bei der Umsetzung der Innovation helfen.“) hinweg ein gleichmäßiger Abfall der Betroffenheit bzw. des Engagements, bei insgesamt niedrigen Skalenwerten, feststellen lässt. Der im Vergleich zur Pilotstudie höhere Wert auf der Stufe „personal“ lässt sich so interpretieren, dass die Leitungspersonen in der Onlinebefragung etwa Bedenken bezüglich ihrer Fähigkeiten zur Umsetzung von Innovation hatten. Zu beachten ist hierbei, dass die Pilotstudie in Hinblick auf ein konkretes schulisches Innovationsprojekt durchgeführt wurde. Die Werte auf den folgenden Stufen zeigen an, dass es für die Schulleitung (noch?) kein sehr wichtiges Anliegen ist, Innovation in Hinblick auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen effizient umzusetzen, positive Effekte für die Lernenden zu ermöglichen und Kooperation innerhalb des Kollegiums zu verbessern. Dieser Abfall der Skalenwerte ist kompatibel zur Grundannahme des Modells, dass von Akteuren in Innovationsprozessen die unterschiedlichen Stufen nacheinander zu durchlaufen sind.

Des Weiteren wurde der Fragebogen, dieses Mal in ungekürzter Form, im Rahmen einer Einzelfallstudie eingesetzt. Hierfür wurde das Berufliche Schulzentrum (BSZ) Scheinfeld im ländlich strukturiertem Landkreis Neustadt/Aisch in Bayern gewählt, welches sich bereits seit Jahren kontinuierlich an Modellversuchen und Projekten zu didaktischen Innovationen beteiligt. Die Befragung der Schul- und Projektleitung erfolgte im paper-pencil Verfahren im Kontext des Modellversuchs MODUS-21, der zum Befragungszeitpunkt nach fünfjähriger Laufzeit am BSZ beendet wurde. Die Ergebnisse verzeichnen einen merklichen Anstieg des Engagements der Leistungspersonen des BSZ Scheinfeld. Es wurde deutlich, dass sich die Leitungspersonen mit der Innovation auseinandersetzten, wobei kaum weitere Informationen benötigt wurden. Die Leitungspersonen schienen keine großen Bedenken bezüglich ihrer Fähigkeiten zur Umsetzung der Innovation zu haben. Für die Schul- und Projektleitung in Scheinfeld war es ein wichtiges Anliegen, die Innovation effizient umzusetzen, positive Effekte für die Lernenden zu ermöglichen und eine verstärkte Kooperation innerhalb des Kollegiums zu fördern, allerdings schien zum Befragungszeitpunkt nur we-

nig Interesse an Weiterentwicklungen innerhalb des (erfolgreich) beendeten MODUS-21 Projekts vorhanden gewesen zu sein. Es wurde insgesamt eine starke Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung der Schulleitung deutlich.

Teilstudie 4: Unterstützung didaktischer Innovationen im Kontext von Schulleitungsqualifizierung

Da Innovationen für eine neue Lernkultur nur dann Einfluss auf Leistungsmerkmale der Schule haben, wenn sie auf Strategien der Schulleitung beruhen, die auf der Grundlage von Schulentwicklungsprogrammen, Lehrerfortbildungen, Evaluations-, Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen entwickelt wurden, nahm das Forschungsprojekt in einer weiteren Teilstudie die Schulleitungsqualifizierungen von fünf Landesinstituten und zwei Universitäten näher in den Blick und untersuchte diese dahingehend, inwieweit die einzelnen Maßnahmen Komponenten eines als innovationsförderlich geltenden Leistungshandelns (Kooperations-, Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit sowie die Kompetenz, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu steuern, zu planen usw.) als Gegenstand in ihrem Qualifizierungs- und Fortbildungsangebot für Schulleitungen berücksichtigen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung (Curriculumanalyse) zeigen, dass die Notwendigkeit der Schulleitungsqualifizierung vor allem für Schulentwicklungs- bzw. Innovationsprozesse erkannt wird und Schulleitungen dementsprechend weitergebildet werden. Demzufolge wurden Schulleitungen nicht nur in bürokratisch-verwaltungstechnischer Hinsicht weitergebildet, sondern vorrangig in pädagogisch-gestalterischen und innovativen Kompetenzen gestärkt. Aspekte der Kommunikation, Kooperation, Innovation, Evaluation und Qualitätssicherung gelten hierbei als zentral curricular verankert. Zudem waren fast alle Weiterbildungsmaßnahmen praxis-, teilnehmer- und prozessorientiert sowie auf Basis erwachsenenpädagogischer Lehr- und Lernmethoden konzipiert, um ein ganzheitliches, selbstgesteuertes und anwendungsbezogenes Lernen der Schulleitungen zu begünstigen. Die Kurskonzeptionen und Studiengänge unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der Verbindlichkeit, der Kursdauer, der Zielsetzung und der Inhalte.

In ihrer Gesamtheit verdeutlichen die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einführung eines QMS und der Unterstützung didaktischer Innovationen in bestimmten Bereichen besteht. Zudem lässt

sich ein wirksamer indirekter Effekt zur Entwicklung einer neuen Lernkultur durch eine mitarbeiter-, aufgaben- und unterrichtsbezogene Führung beobachten.

5.3 Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der beruflichen Bildung

Das Forschungsprojekt „Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der beruflichen Bildung“ befasst sich unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Karin Büchter (Universität Kassel) mit der Frage, ob und inwieweit wissenschaftliche Begleitungen von Modellversuchen so angelegt sind, dass sie innovative Berufsbildungsprogrammen fördern können.

Zu Beginn des Forschungsprojekts wurde zunächst anhand einer Literaturstudie eruiert, ob wissenschaftliche Begleitungen von Modellversuchen auf Evaluationskonzepte zurückgreifen, diese weiterentwickeln oder auch solche konstruieren, die explizit mit dem Anspruch verknüpft sind, die geplanten Innovationen umzusetzen und zu transferieren. Hierzu wurde in einem ersten Schritt anhand von Auswertungen von Handbüchern, Sammelbänden, Zeitschriften und Forschungsberichten, in denen das Thema wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in der Berufsbildung thematisiert wird, rekonstruiert, auf welche bestehenden theoretischen, methodologischen und methodischen Überlegungen zur Evaluation in der Berufsbildung wissenschaftliche Begleitungen zurückgreifen können. In einem zweiten Schritt wurde Anfang 2008 anhand einer schriftlichen Befragung der wissenschaftlichen Begleitungen der SKOLA-Modellversuche (mit einem Rücklauf von 15 ausgefüllten Fragebögen) nach der theoretischen und methodologischen Rahmung der wissenschaftlichen Begleitung einerseits und nach Bedingungen, Funktionen, Aufgaben sowie möglichen Wirkungen der Arbeit wissenschaftlicher Begleitungen andererseits gefragt. Parallel dazu wurden die vorliegenden Berichte der SKOLA-Modellversuche ausgewertet, um herauszufinden, inwieweit hierbei ein Rekurs auf die Evaluationsforschung stattgefunden hat und dieser als Argumentations- und Konzeptionsbasis für Innovationen im Projekt dient. Ferner wurden Selbstverständnisse und Probleme der wissenschaftlichen Begleitungen angedeutet. Auf dieser Basis wurde der Begriff der Innovation mit dem Ziel beleuchtet, ein erweitertes Aufgaben- und Funktionsspektrum von wissenschaftlichen Begleitungen zu belegen und implizite Evaluationskonzepte zu würdigen.

Die Auswertung der SKOLA-Berichte zeigte, dass eine Rezeption, Operationalisierung und Weiterentwicklung der durch die Disziplin vorgelegten Evaluationsansätze allenfalls dort sichtbar war, wo die Akteure der wissenschaftlichen Begleitungen selber die Urheber dieser Evaluationskonzepte waren. In den anderen Fällen fehlte oftmals die Verbindung zwischen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Metadiskussion um Modellversuchsforschung und der Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitungen. Bei der Untersuchung der impliziten Konzepte der wissenschaftlichen Begleitungen wurde deutlich, dass alle wissenschaftlichen Begleitungen dialogorientiert, prozessbegleitend und intervenierend tätig waren. In drei Berichten wird explizit auf den responsiven Evaluationsansatz recurriert.

Bestätigt wurde der Eindruck von fehlenden Bezügen zur Evaluationsforschung auch von den Ergebnissen der schriftlichen Befragung der wissenschaftlichen Begleitung. Nach diesen gab die Mehrzahl der insgesamt Befragten an, bei der Auswahl der Projektmitarbeiter nicht explizit auf deren Erfahrungen mit Evaluationen Wert gelegt zu haben, die wenigsten haben sich ausführlich mit Evaluationskonzepten auseinandergesetzt und niemand gab an, ein eigenes Konzept entwickelt zu haben. Ungefähr die Hälfte der Befragten hätte sich, auch wenn dies über die eigentlichen Aufgaben der Programmträger hinausgegangen wäre, eine systematische Vorbereitung auf Evaluation durch diese gewünscht. Vorherrschend war ein pragmatisches, auf den Gegenstand bezogenes Evaluationsverständnis (Materialerstellung, Veränderung von Strukturen). Methodologische und theoretische Überlegungen zu Evaluationskonzepten, die den Anspruch erheben, innovativ zu sein, wurden selten deutlich.

Die meisten wissenschaftlichen Begleitungen griffen auf eine eigene Methoden-Mixtur zurück und gingen über das einfache Beobachten und Reflektieren hinaus. Beratung, Entwicklung, Qualifizierung, Auswertung, Präsentation, Überprüfung und Transfer gehörten in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Qualität zu den typischen Aufgabenbereichen von wissenschaftlichen Begleitungen im Kontext der SKOLA-Modellversuche. So gaben in der schriftlichen Befragung mehr als die Hälfte der Befragten an, dass sie auch „beratend und konfliktlösend in Hinblick auf die Zusammenarbeit im Modellversuch“ tätig waren. Die meisten der Befragten gaben an, in irgendeiner Weise am Aufbau kultureller Rahmenbedingungen (Beziehungsstrukturen, Wahrnehmungen, Verständnisse, Handlungsentwürfe der Akteure) beteiligt gewesen zu sein. Auch auf der Basis der analysierten Zwischen- und Endberichte der SKOLA-Modellversuche kann auf ein vielfältiges Funktionsspektrum ge-

geschlossen werden, das jedoch nicht immer explizit und systematisch ausgearbeitet bzw. oftmals nur cursorisch dargestellt wurde.

In den SKOLA-Berichten wurde zudem auf diskontinuierliche Kommunikationen zwischen den Akteuren, auf einen asymmetrischen Informationsaustausch sowie auf Konkurrenz und Machtspiele zwischen den in unterschiedlicher Weise am Modellversuch beteiligten Akteuren hingewiesen. Es fanden sich aber ebenso im Laufe der Zeit gewachsene produktive Koalitionen. In der schriftlichen Befragung wurde vielfach angegeben, dass Aufgaben und Funktionen der wissenschaftlichen Begleitungen im Laufe des Projekts revidiert und konkretisiert werden mussten. Deutlich wurde an solchen Auskünften, dass wissenschaftliche Begleitungen eingebunden sind in ein Netzwerk von Akteuren, die sich mehr oder weniger stark für den Modellversuch engagieren. Sie haben unterschiedliche Wahrnehmungen, verfolgen unterschiedliche Interessen und beteiligen sich in unterschiedlichem Ausmaß an Entscheidungsprozessen. Hierauf ist es auch zurückzuführen, dass der jeweils im Projektantrag fixierte Ablaufplan der wissenschaftlichen Begleitungen in der Regel nicht gradlinig verlief und Prozesse gestückelt, zeitweilig unterbrochen, angeschoben, umgelenkt sowie gestoppt wurden. Indem sich die Anforderungen an wissenschaftliche Begleitungen als komplex und mehrdeutig erweisen, einzelne Mitglieder im Modellversuch mit nicht immer harmonisierenden unterschiedlichen Lösungen für verschieden wahrgenommene Probleme aufwarten, besteht ständig die Gefahr der Destruktion. Es bietet sich aber ebenso die Chance der Neukonstruktion bzw. Erweiterung von Ansprüchen und Zielen der wissenschaftlichen Begleitungen.

Die Gründe für die Diskrepanz zwischen der Metadiskussion um Modellversuchsforschung bzw. der Evaluationsforschung einerseits und den Aktivitäten der meisten wissenschaftlichen Begleitungen in Modellversuchen andererseits können auf mehrere Gründe zurückgeführt werden:

- Eine explizite Verständigung im Rahmen von Modellversuchsprogrammen über handhabbare methodologische Standards fehlt noch weitgehend.
- Der Innovationsdruck in den Modellversuchen führt dazu, dass von praxisfernen Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Forschungsstandards abgesehen wird.
- Die Modellversuchs- und Evaluationsforschung bietet auch Konzepte, die aufgrund ihrer Abstrakt- und Allgemeinheit für spezielle Untersuchungsvorhaben wiederum derart konkretisiert werden müssen, dass bereits hierdurch die Ver-

bindung zwischen wissenschaftlichem Konzept und Praxis wieder verloren geht.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass wissenschaftliche Begleitungen, die keinen Rückgriff auf elaborierte Evaluationskonzepte nachweisen können, dennoch in ihren Berichterstattungen Innovationen in durch sie unterstützten Modellversuchen belegen können. Durch das Abstrahieren von Konzepten der Evaluationsforschung bleiben solche Innovationen allerdings fallverhaftet, wenngleich eine theoretisch und methodisch nachvollziehbare Systematik des Innovationsprozesses den wissenschaftlichen Diskurs um Innovationen unterstützen könnte.

Bei der Auswertung der SKOLA-Berichte kristallisierten sich anhand des Selbstverständnisses der wissenschaftlichen Begleitungen in Hinblick auf die jeweiligen innovativen Leistungen verschiedene Typen heraus.

Typ 1: Theoretisches/wissenschaftliches Korrektiv

In einigen Fällen übernahm die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe, zu Beginn des Modellversuchs theoretische Konstrukte zu erarbeiten, die als Ausgangsbasis für die Entwicklung der dem Modell zu Grunde liegenden Konzepte dienen sollten. Der Aspekt des Wissenschaftlichen spielte hier eine besondere Rolle. Das Errichten eines „Theoriegebäudes“, „eine kritische Bestandsaufnahme der in der Literatur auffindbaren Instrumente, insbesondere auch vor dem Hintergrund ihrer schulischen Einsetzbarkeit“, die theorie- und kriteriengeleitete Ausdifferenzierung von Erhebungsinstrumenten und Konzepten wurde als Hauptaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung dieses Typs gesehen. Die Erwartung der Kontrolle und Wahrung wissenschaftlicher Standards im Projekt wurde teilweise auch von schulischen Mitgliedern an die wissenschaftliche Begleitung herangebracht. In anderen Fällen führte der vermeintlich wissenschaftliche Habitus der wissenschaftlichen Begleitungen zu einer Distanz zwischen diesen und den Projektmitgliedern. Die Projektmitglieder fühlten sich in ihre Studienzeit zurückversetzt und belehrt.

Auch in der schriftlichen Befragung gab fast die Hälfte der Befragten an, dass „die wissenschaftliche Begleitung maßgeblich an der Klärung von inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten beteiligt war“.

Typ 2: Begleitung und Sensibilisierung

Die Hauptaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung dieses Typs bestand in erster Linie in der eher (verhaltens-)analysierenden Prozessbegleitung. Nach vereinbarten Kriterien beobachtete die wissenschaftliche Begleitung die im Modellversuch angewendeten Lernformen und das Verhalten in Lehr-Lernprozessen. Sie nahm an Teamsitzungen teil, hospitierte und reflektierte den Unterricht, zudem erarbeitete sie Interventionskonzepte. Durch Interviews und teilnehmende Beobachtungen wurden die Daten ermittelt und flossen in Beratungsprozesse ein. Ziel war eine möglichst genaue Beobachtung, zeitnahe Rückmeldung und die Definition des Fortbildungsbedarfs der Lehrkräfte. Ein Fokus lag dabei vor allem auf der Lehrerhaltung. Kommunikationstrainings, kollegiale Supervisionen und kollegiales Projektmanagement sollten den Anforderungen an Lehrkräfte und deren Teams im Kontext neuer Lernkulturen gerecht werden.

Auch in der schriftlichen Befragung wurde als weitere Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung „PE/Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch“, „Projektmanagement“ und „(Selbst)evaluation“ genannt.

Typ 3: Konzeption und Pragmatismus

Den Zwischenberichten zufolge bestand in der überwiegenden Zahl der Projekte das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung darin, aussagekräftige Daten zur Ist-Situation zu liefern, praktische Unterstützungen bei der Entwicklung und Implementation von Instrumentarien und Konzepten zu bieten, das Projekt zu bewerten, voranzutreiben, nach außen hin zu vertreten, in Problemfällen zu intervenieren und die Kooperation und Kommunikation im Projektteam zu unterstützen (z. B. durch Moderationen oder die Einrichtung von Internetplattformen). In einigen Fällen wurde nachdrücklich darauf hingewiesen, Empfehlungen für die Bildungspolitik und Lehrerbildung formulieren zu wollen.

Ebenso wie diese unterschiedlichen Schwerpunkte im Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitungen tragen auch verschiedene Innovationsbarrieren zur Komplexität von Innovationen in Modellversuchen bei. Die Untersuchungen des Forschungsvorhabens zeigen, dass die Akteure der wissenschaftlichen Begleitungen Innovationsbarrieren und -widerstände auf unterschiedlichen Ebenen der Modellversuche sahen:

Die Ansprüche des Modellversuchsprogramms-/Modellprojekts waren teilweise (zu) hoch: Insbesondere in der ersten Phase der Modellprojekte befürchteten die Lehrkräfte, den Ansprüchen nicht zu genügen, da zur Realisierung der Aufgaben viel Zeit investiert werden müsse und ein hoher Fortbildungsaufwand nötig sei. Gründe für diese anfängliche Überforderung sahen einige Projektträger in der Vorbildung der Lehrkräfte, ihren Alltagsroutinen und den knapp bemessenen Zeitfenstern für die Arbeit am SKOLA-Projekt. Eine Lösung dieser Probleme wurde in erster Linie in der Präzisierung einer schrittweise aufbauenden Aufgabenverteilung und in einem realitätsnahen Zeitmanagement gesehen. Als problematisch wurden auch die Anforderungen der Projektträger an die Projektfeldanalysen eingeschätzt.

Herkömmliche Lernkulturen bieten wenig Anknüpfungspunkte für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen: Ein zentrales Problem in der Startphase einiger Projekte war, dass die Schulen und Lehrkräfte auf herkömmliche Lernkulturen und Lehrerhaltungen fixiert waren.

Strukturelle und kommunikative Widerstände behindern einen reibungslosen Projektverlauf: Als weitere Belastungsmomente im Projekt wurden Klassengröße, Kosten für die Referenten, fehlende Entlastungsstunden als Ausgleich für die Referenten sowie die zeitliche Belastung der Multiplikatoren angeführt. Auch die Raumsituationen führten in der Anfangsphase des Projekts zu Schwierigkeiten. Einige Projekte hatten mit Akzeptanzproblemen im Projektfeld umzugehen. Die Frage nach dem Sinn und Nutzen kosten- und zeitintensiver Modellprojekte – beispielsweise auf Seiten der Schulleitung – förderte in den Projekten ein distanzierendes und wenig kooperatives Verhalten. Vor diesem Hintergrund wurden als pragmatische Lösungsvorschläge die frühzeitige Einbeziehung des beruflichen Umfelds (im Sinne der Akzeptanzsicherung und Kooperationsförderung) und die Reduktion von Mehrfachbelastungen der Projektmitglieder formuliert.

Lehrkräfte hatten nur geringe Gestaltungsvorstellungen zum selbstgesteuerten Lernen: Entsprechend der Kritik an den herkömmlichen Lernkulturen in Schulen und dem traditionellen Lehrerhandeln wurden die geringen Gestaltungsvorstellungen der Lehrkräfte zum selbstgesteuerten Lernen als Widerstand gegenüber dem Projekt gedeutet.

Die Heterogenität unter den Schülern erforderte eine noch stärkere Differenzierung von Unterrichtskonzepten: Die Heterogenität der Schülerschaft in Hinblick auf Arbeits- und Lernverhalten in den Projektklassen erforderte in einigen Projekten einen zunehmenden Differenzierungsaufwand, der vorher nicht antizipiert wurde. Dies galt insbesondere dort, wo mediale Lerneinheiten erprobt wurden. Zur Lösung dieses Problems wurden die entsprechenden Lerneinheiten überarbeitet und ergänzt.

Bei der Auswertung der in den Zwischenberichten beschriebenen Schwierigkeiten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitungen der SKOLA-Modellversuche konnten unterschiedliche Dilemmata identifiziert werden, die Innovationsprozesse blockieren können:

Konkretisierungsdilemma: Die Festlegung und Verteilung von Aufgaben und Prozessen im Modellversuch, einschließlich der wissenschaftlichen Begleitungen, sind interpretationsoffen und konflikthanfällig. Auch bei stereotypen und zunächst konsensfähigen Modernismen, wie „Förderung selbstgesteuerten Lernens“, ist ein hoher fallbezogener Klärungsbedarf erforderlich.

Normativitätsdilemma: Die Orientierung an Programmzielen und eine starke Defizitorientierung im Untersuchungsfeld, d. h. die Haltung, „alles ist schlecht und muss verbessert werden“, ignoriert eigene Potenziale und bewährte Strukturen. In Innovationsvorhaben führt dies dazu, dass neue Konzepte wenig anschlussfähig sind.

Relevanzierungsdilemma: Unter den mittelbar und unmittelbar am Modellversuch beteiligten Akteuren divergieren politische und strategische Interessen, subjektive Relevanzen und Rationalitäten. Um Innovationen durchsetzen zu können, muss die Bedeutung des Projekts sozial konstituiert werden. Hierzu gehört auch eine konsensfähige Konkretisierung der Ziele, Gegenstände, Schritte und Produkte.

Inseldilemma: Bedingungen zur Verstetigung dessen, was als innovativ bezeichnet wird, werden insbesondere für die Phase des Projekts und für das Untersuchungsfeld sicher gestellt. Eine Antizipation von Anforderungen zur Verstetigung des Modellversuchs nach Ablauf der Projektphase und entsprechende Maßnahmen im Sinne von Nachhaltigkeit werden vage formuliert. Ihre Verbindlichkeit ist gleichzeitig eher lose.

Produktdilemma: Die Erstellung und Verbreitung von Produkten sowie die Präsentationen der Ergebnisse werden als wesentliche Momente des Transfers der Modellversuchsergebnisse gedeutet. Bedingungen für die Verstetigung des Modellversuchs müssen bereits prozessbegleitend konstituiert, kommuniziert und verhandelt werden. Modellversuche und ihre wissenschaftlichen Begleitungen sind umso erfolgreicher, je näher sie an bisherige Alltagspraxen anknüpfen sowie mikropolitische Konstellationen, Arrangements, Strategien und strukturelle Veränderungen mit Blick auf spätere Transfers bereits frühzeitig thematisieren.

Zusammenfassend ließ sich in diesem Forschungsprojekt feststellen, dass allen Untersuchungen ein zumindest implizites Evaluationskonzept zugrunde lag, durch das Aufgaben, Vorgehen, Ergebnisse und deren Reflektionen transparent gemacht und legitimiert werden konnten, auch wenn die wenigsten wissenschaftlichen Begleitungen auf elaborierte Evaluationskonzepte zurückgriffen oder diese selbst entwickelten. Im Ergebnis lässt sich nicht ausschließen, dass der Rückgriff auf elaborierte, normative Evaluationskonzepte zwar eine wissenschaftlich-systematische Fundierung, jedoch nicht zwangsläufig eine verbesserte Innovationsfähigkeit von Modellversuchen und wissenschaftlichen Begleitungen garantiert.

Zudem waren die meisten SKOLA-Modellversuche und deren wissenschaftlichen Begleitungen in irgendeiner Weise und auf den verschiedenen Ebenen innovativ, wobei sich das Innovationsverständnis als multireferentiell und mikropolitisch verhandelbar erwies.

5.4 Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck – Eine ergänzende Erhebung zum Einzelmodellversuch SELEA im Rahmen von SKOLA

Das vierte Forschungsprojekt wurde von Prof. Dr. Ulrike Greb, Kirsten Barre und Wolfgang Hoops von der Universität Hamburg sowie von Prof. Dr. Petra Grell von der Universität Potsdam durchgeführt. Der Anlass für das Forschungsprojekt „Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck“ ergab sich aus der ersten Jahresbilanz des Modellversuchs SELEA. Die Auswertung der Modellversuchsergebnisse durch die wissenschaftliche Begleitung offenbarte Umsetzungsprobleme, mit denen im Vorfeld des Modellversuchs nicht in diesem Ausmaß zu rechnen war. Eine genauere Analyse der problemhaltigen Situation führte zu unterschiedlichen Hypothesen über die spezifischen sowie möglichen allgemeinen Ursachen, die alle in die gemeinsame Frage mündeten: Welches Interesse bekunden Lehrende an innovativen Projekten im schu-

lischen Alltag, welche Bedingungen wünschen sie sich dafür und wie können sie auf Innovationen besser vorbereitet werden?

Das Design der Untersuchung setzte sich aus drei Teilen zusammen:

1. die Durchführung und Auswertung einer Forschenden Lernwerkstatt,
2. die Durchführung und qualitative Auswertung leitfadengestützter Interviews,
3. die vergleichende Befragung im Rahmen eines anderen Projekts der Universität Paderborn zur Innovationsbereitschaft.

Durchführung und Auswertung einer Forschenden Lernwerkstatt

Es wurde ein zweistufiges Vorgehen zur Datenerhebung gewählt: zunächst wurden offene Gespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts SELEA geführt, um die derzeitige Situation im Projekt darzustellen. Daran anschließend wurde eine Forschende Lernwerkstatt mit dem SELEA-Team initiiert. Dabei entstanden Daten und Materialien, die die Situationsanalyse durch das Projektteam dokumentierten. Als beteiligte Person in der Forschenden Lernwerkstatt hat die durchführende Forscherin eine dritte Perspektive in das Geschehen eingebracht. Alle drei Perspektiven wurden im Auswertungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei konnten auf die zu Projektbeginn definierten Forschungsfragen folgende Ergebnisse gefunden werden:

Welche Widerstandsphänomene sind im Feld erkennbar? Wie werden diese von den verschiedenen Akteuren (dem Projektteam, der wiss. Begleitung) wahrgenommen und erklärt?

Die wissenschaftliche Begleitung erlebte das Projektteam als engagiert, aber in Bezug auf die zentralen Aspekte der Innovation als verweigernd. Die Widerstände der Lehrenden äußerten sich in kollektiven Verweigerungshaltungen. Beispielsweise würden Entscheidungs- und Planungsprozesse sowie Ergebnisse vom Team nicht dokumentiert, so dass sie sich der Evaluation entzögen. Darüber hinaus gäbe es Kommunikationsprobleme zwischen dem Team und der wissenschaftlichen Begleitung.

Das Projektteam erlebte sich selbst in der Interaktion untereinander als produktiv. Aus der Perspektive des Teams waren es interne Organisationsfaktoren, Zeitmangel und unangemessene Ansprüche von Externen, die die Projektarbeit erschwerten.

Das Team versuchte, die unangemessenen Ansprüche zu korrigieren oder zurückzuweisen, war sich in seinem Umgang damit aber nicht einig. Ein Interessenskonflikt zwischen dem Team und der wissenschaftlichen Begleitung wurde gesehen, aber nicht dramatisiert. Es existierte Unzufriedenheit angesichts (a) des Nicht-Ereichens von angestrebten Teilzielen und (b) der – aus Sicht des Teams – unzureichenden, nicht punktgenauen Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung.

Die Forscherin erlebte die Gruppe – trotz der erkennbaren latenten Unzufriedenheit der Einzelakteure – als aktiv und zuversichtlich, sämtliche Probleme als Team bewältigen zu können. Erkennbar waren ein erheblicher Druck und auch ein Wunsch, im Handeln stets effektiv und output-orientiert zu sein. Diese beständige Output-Orientierung stand auch der Forschenden Werkstatt zunächst entgegen. Die Einstiegsrunde (Bildkarten) wurde noch unterschiedlich akzeptiert. Mit dem Beginn der Gruppendiskussion gelang der Einstieg. Relevante Probleme im Projekt und latente Konflikte des Teams wurden im Rahmen der Gruppendiskussion thematisiert. Auffällig war, dass auch hier schon stets auf Lösungen gedrängt wurde. Die Moderationskartenphase wurde zum eigenläufigen Prozess. Die Gruppe wollte an den von ihr auf den Karten benannten Punkten direkt weiterarbeiten, um bestehende Probleme im Projekt direkt anzugehen. Die Rückspiegelung der auf den Karten genannten Punkte durch die Forscherin eröffnete produktive Diskussionen und regte einige Teammitglieder bereits an, Lösungspläne zu entwerfen. Das Stehenlassen der wichtigen Aspekte – um sie später gegebenenfalls eigenständig zu bearbeiten – fiel einigen schwer. Der folgende Methodenwechsel (Collagen) zeigte, dass die Gruppe eine hohe Bereitschaft hatte, sich auch auf ungewöhnliche Bearbeitungsweisen einzulassen. Die Collagen zeigten verdichtet Szenarien oder Aspekte gelingenden Lernens. Auffällig war, dass in der Besprechung der Collagen fast durchgängig abstrakt von Lernen gesprochen wurde, ohne dass ein Bezug zum eigenen Lernprozess innerhalb des Projekts thematisiert wurde. Gegenüber Forschung wurde überwiegend Widerstand geäußert und gezeigt. Zurückhaltung war darüber hinaus erkennbar, wenn eine tiefgehende Reflexion von Problemen erfolgen sollte, die nicht auf sofortige Lösung abzielte.

Wie lassen sich die erkannten Widerstände verstehen? In welcher Weise sind sie als „subjektiv sinnvoll“ rekonstruierbar? Welche rahmenden Faktoren werden dabei als hemmend oder förderlich zu einem Teil der jeweiligen Begründungsstruktur?

Die Widerstände der Lehrkräfte sind mit Einschränkungen als subjektiv sinnvolle Handlungen rekonstruierbar, allerdings bedarf es dazu einiger Konstruktionsleistungen, die auch auf theoretisch fundierten Annahmen beruhen. Insofern ist das Konstrukt als vorläufig zu begreifen, das seine Gültigkeit erst im Dialog mit den Beteiligten entfalten kann.

Das Projekt und die Arbeit in dem Projekt wurden von allen Beteiligten als sinnvoll anerkannt. Es bestand eine sehr hohe Bereitschaft, sich aktiv einzubringen und das Projekt zu gestalten. Aus Sicht der Lehrkräfte war eine enorme Vielzahl wichtiger Aufgaben zu erfüllen. Es ergab sich dabei im Rahmen der Projektsituation jedoch ein Dilemma für die Lehrkraft: sie will und muss etwas tun, das sie (noch) nicht kann, und sie kann bislang nur etwas tun, das dem gewünschten Ziel zuwider läuft. Aus diesem Dilemma erwuchsen eine Reihe von Folgeproblemen, Unzufriedenheit und Ärger, wobei sich dieser auch in Form von Widerstand gegen externe Anforderungen äußerte.

Als zentrale Frage stellte sich, wie eine subjektiv sinnvoll handelnde Person mit diesem oben beschriebenen Dilemma umgehen kann. Es boten sich verschiedene Strategien an:

- a. Ignorieren der Handlungsnotwendigkeit so lange, bis das Nicht-Können durch aktiven Kompetenzerwerb überwunden wurde. Erst danach wird gehandelt.
- b. Ignorieren des Nicht-Könnens. Es wird sofort getan, was getan werden kann und das Handeln bzw. Scheitern gerechtfertigt.
- c. Ignorieren der Handlungsnotwendigkeit und gleichermaßen des Nicht-Könnens. Stattdessen erfolgt eine Beschäftigung mit anderen wichtigen Handlungsnotwendigkeiten, die sicher beherrscht werden, um sich selbst (und relevanten anderen) die eigene Handlungskompetenz zu verdeutlichen.
- d. Wechsel zwischen den Positionen a, b und c.

Jede dieser Varianten setzt gewisse Möglichkeiten voraus. Die Variante (a) setzt voraus, dass erstens die Möglichkeit zum Nicht-Handeln gegeben ist, dass zweitens die Person in der Lage ist, ihren eigenen Lernprozess in der gewonnenen Handlungspause aktiv zu gestalten und dass sie drittens in der gesamten Zeit mit dem kränken Verlust ihrer professionellen Lehrkompetenz hinreichend gut umgehen kann. Gibt es objektiv oder subjektiv gesehen keine Chance für einen Handlungsaufschub,

liegt die Variante (b) näher. Sie setzt voraus, dass die Person Teile der Anforderungen ausblenden kann, um zumindest begrenzt handlungsfähig zu bleiben. Die Variante (c) setzt voraus, dass es wichtige andere Handlungsnotwendigkeiten gibt, die ein Ignorieren ermöglichen. Die Variante (d) verweist darauf, dass Menschen stets unterschiedliche Strategien nutzen, um Situationen zu bewältigen.

Was spricht für und was gegen die These, dass das Team mit dem rekonstruierten Dilemma konfrontiert ist?

Gegen das Dilemma spricht zunächst, dass das Team selbst weder das Dilemma noch die detaillierten inhaltlichen Probleme der Umsetzung ausdrücklich formulierte. Es wurden vom Team Arbeitsbelastungen, Arbeitszeit und Arbeitsstrukturen als problematisch thematisiert, aber zu keinem Zeitpunkt Lern-Belastungen und Lernzeiten.

Für das Dilemma spricht genau diese Nicht-Thematisierung jeglicher Lern-Belastungen. Das Team thematisierte im Reflexionsraum der Forschenden Lernwerkstatt zwar eigene Lernprozesse, es stellte diese aber zu keinem Zeitpunkt in den Kontext der Lernanforderungen, die im Rahmen des Projekts auf das Team zugekommen sind. Thematisiert wurden die hohen und teils unrealistischen Anforderungen und Ziele, systematisch unausgesprochen blieb aber, dass zum Erreichen dieser Ziele außer Arbeitszeit auch Bildungszeit notwendig ist. Die strikte Trennung von Projekt (Arbeit) und Lernen bzw. die Nicht-Thematisierung der Lernanforderungen durch das Projekt und des Umgangs damit sind ein wesentlicher Indikator für das beschriebene Dilemma.

Bliebe die Forschung auf der Perspektive des Teams und beschränkte sich auf die im Rahmen der Werkstatt erhobenen Materialien, wären Details des Konstrukts schwer zu begründen gewesen. Durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven ist eine Begründung möglich. So erfolgte im Forschungsprojekt eine detaillierte Rückführung unterschiedlicher Positionen auf die Beobachtungen und Erlebnisse im Seminar. Die Ergebnisse stützten das beschriebene Konstrukt, da sie betonen, dass eine inhaltliche und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Konzepten zugunsten einer praktischen Handlungsbewältigung zurücktritt.

Was geschieht jenseits des Widerstands? Welche Elemente des initiierten Veränderungsprozesses werden trotz „inszenierten“ Widerstands aufgenommen, genutzt oder umgesetzt?

Erkennbar ist, dass die Lehrkräfte aktiv waren. Was ihnen als hilfreich zur Bewältigung der gestellten Aufgaben erschien, wurde genutzt. Dabei steht die theoretische Konsistenz der hinzugezogenen Konzepte nicht im Vordergrund. Dies führte notwendigerweise zu Konflikten mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Wo eröffnen sich für die Akteure bedeutsame Handlungsspielräume? Inwieweit besteht aus Sicht der Akteure die Möglichkeit, durch aktive Teilhabe am Modellprojekt eine Verbesserung ihrer konkreten Arbeits- und Lebenssituation zu erreichen?

Im Moment der Untersuchung stand die Bewältigung der aktuellen Anforderungen so im Vordergrund, dass keine Auseinandersetzung mit erwartbaren Verbesserungen der konkreten Arbeits- und Lebenssituation stattfand.

Zusammenfassend bleibt zu diesem Forschungsschritt festzuhalten, dass zur Lösung der bestehenden Konflikte und Widerstände eine Thematisierung der herausgearbeiteten Dilemmasituation gemeinsam mit den Projektteam-Mitgliedern wichtig ist. Auf dieser Basis können bestehende Handlungsstrategien im Umgang mit dem Dilemma von den Akteuren reflektiert werden. Im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt konnten Reflexionsprozesse angestoßen werden, eine Thematisierung dieses Dilemmas und der Lern-Zumutungen (sowie der damit verbundenen Kränkung) konnte nicht realisiert werden, da diese Thematik durch andere vordergründige und drängende Projektthematiken verdeckt wurde.

2. Durchführung und qualitative Auswertung leitfadengestützter Interviews

Insgesamt wurden im Rahmen des Forschungsprojekts achtzehn leitfadengestützte Interviews in verschiedenen Schulen der Beruflichen Bildung durchgeführt. Sechs der Interviews stammen von Lehrenden der W1 in Hamburg, die am Modellversuch SELEA beteiligt waren. Die für die Studie ausgewählten Referenzschulen gehörten vorwiegend dem Gesundheits- und Pflegebereich an, befanden sich jedoch im Unterschied zur W1 in privater Trägerschaft und standen damit vor anderen Innovationsherausforderungen. Als weitere Vergleichsschule diente ein staatliches Berufskolleg mit derselben Innovationsaufgabe wie die W1 (nämlich der Implementierung von Neuerungen im Rahmen eines SKOLA-Modellversuchs).

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte ausgehend von der spezifischen Innovationsproblematik im Rahmen des Modellversuchs SELEA an der Staatlichen Schule Gesundheitspflege (W1) in Hamburg und wurde für die anderen Schulen ent-

sprechend deren besonderer Innovationsproblematiken inhaltlich abgestimmt. Die Interview-Auswertung wurde in einer Kleingruppe in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen. Die wesentlichen Erkenntnisse lauteten wie folgt:

Frage I: Welchen Einfluss nehmen bildungspolitische Vorgaben auf die Innovationsbereitschaft? Wie werden strukturelle Kontexte von Innovationserfordernissen aus Sicht der Lehrenden wahrgenommen und beschrieben?

Als Hauptkategorie hinsichtlich der strukturellen Einflüsse auf die eigene Innovationsbereitschaft zeigt sich die Entkoppelung der Innovation von ihren tatsächlichen Voraussetzungen. Innovationen werden häufig angestoßen, ohne die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen. Innovationen bedürfen einer gezielten Einführung unter genauer Kenntnis der realen Ausgangsbedingungen des Handlungsfeldes und seiner innovativen Voraussetzungen. Es war daneben auffällig, dass häufig eine Unkenntnis wesentlicher Innovationsinhalte vorlag. Um innovative Programme inhaltlich bis vor Ort zu transportieren, bedarf es einer Sinnvermittlung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass bestehende Innovationsbereitschaft ins Leere läuft.

Weitere wichtige Bedeutung für die Innovationsbereitschaft wurde einer externen Begleitung zugeschrieben (diese muss nicht zwingend eine wissenschaftliche sein) und der Motivation von Ausbildungsbetrieben und Kollegen/Praktikern im Umfeld des Innovationsprojekts. Als hemmende Faktoren wurden die Schulbehörde, neue Bildungspläne und ökonomischer Druck beschrieben. Die Innovationsbereitschaft hing daneben vom Schülerklientel, der Schulart und der Schulorganisation ab. Letztlich wurden noch festgehalten, dass Innovationen selbst zu einer positiven Innovationsbereitschaft führen (können).

Frage II: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Teamprozessen im Kollegium einer Schule und der Innovationsbereitschaft?

Kollegialität lässt sich in Hinblick auf Innovationsbereitschaft auf die Ausbildung von Teammentalität zuspitzen. Bezüglich der Kooperationsbereitschaft finden sich Zusammenhänge zwischen der Innovationsbereitschaft sowie Kommunikations- und Abstimmungsprozessen bzw. der Auseinandersetzung mit den Adressaten oder dem interner Wissenstransfer.

Weitere Zusammenhänge zwischen Teamprozessen und Innovationsbereitschaft, die das Feld Berufskultur konturieren, sind Fortbildungen, Auswirkungen struktureller

Bedingungen auf die Teamprozesse sowie größere didaktische Freiräume, die in funktionierenden Teams zu besseren Lernergebnissen und integrativen Teamprozessen führen.

Frage III: In welchem Zusammenhang stehen (In-)Kohärenzgefühl und Innovationsbereitschaft?

Auffällig war, dass ganz überwiegend die hemmende Wirkung eines mangelhaften Kohärenzerlebens angesprochen wird, welches sich in Gestalt von negativen Emotionen wie Unzufriedenheit, Unsicherheit, Enttäuschung oder auch Angst äußert. Folgende Ausprägungen von Kohärenz- bzw. Inkohärenzgefühl kristallisierten sich als relevant für die Innovationsbereitschaft heraus: Das Erleben von Entlastung bzw. Belastung/Überforderung (1), von Sicherheit bzw. Unsicherheit, bis hin zu Angst (2), von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit (3) sowie von Wertschätzung und Anerkennung bzw. Geringschätzung und fehlende Anerkennung (4).

Frage IV: Welche Vorbehalte und Widerstände hemmen bzw. welche Gestaltungsinteressen fördern die Innovationsbereitschaft?

Aus den Interviews ließen sich sehr differenzierte Interessen und Motive herausarbeiten, die für oder gegen ein Engagement in innovativen Projekten sprechen:

- Gestaltungsinteresse, häufig auch im Sinne eines Lerninteresses, stellt sich als eine zentrale Voraussetzung für Innovationsbereitschaft heraus.
- Ein Bewusstsein für Veränderungsbedarfe, häufig verbunden mit der Intention, Positives zur Förderung von Schülerinnen und Schülern beizutragen, ist ein weiteres vielgenanntes Motiv für den Willen und die Bereitschaft, sich in innovativen Projekten zu engagieren. In diesen Zusammenhang kann auch das allgemeine Anliegen einer Akademisierung der Pflegeberufe als Motiv für eigenes Engagement in innovativen Projekten eingeordnet werden.
- Vorbehalte und Widerstände gegenüber Innovationen, und damit einhergehend ein Mangel an Innovationsbereitschaft, kann sich entweder auf die Inhalte oder aber auf die Präsentation von Innovationen beziehen.
- Ein weiterer Hauptgrund für mangelnde Bereitschaft, sich im Rahmen von Innovationen zu engagieren, ist die Frage danach, inwieweit sich ein erwartetes Engagement individuell oder kollektiv rechnen wird (lohnende Investition).

Gesamtblick

Es hat sich gezeigt, dass die Implementierung von Elementen selbstgesteuerten Lernens in den Unterricht mit weiteren Innovationsanforderungen zusammenfällt, was in der Schulpraxis jedoch kaum hinreichend differenziert betrachtet wird. Gemeinsam überfordern sie gegenwärtig die schulische Altenpflegeausbildung, nicht zuletzt indem sie hier zum Teil auf eine Berufskultur treffen, in der eine prozess- und ergebnisorientierte Problembearbeitung nicht etabliert ist. Eher scheinen tradierte Kommunikationsformen die auftretenden Probleme häufig noch um ein Vielfaches zu verstärken.

Die Teamprozesse offenbaren große Mängel im Bereich der Kollegialität und Kooperationsbereitschaft. Während an den Privatschulen des Gesundheitswesens vorwiegend strukturelle Probleme wie z. B. das Honorararztensystem ein Hemmnis darstellen, ist an den staatlichen Berufsschulen vor allem zweierlei festzustellen: Eine fehlende Struktur in Abstimmungsprozessen, die aber in nahezu jedem Interview als Wunsch formuliert wurde, und eine zweckentfremdete Nutzung von Teamsitzungen, in denen inhaltliche Auseinandersetzungen zu Gunsten einer „Pseudokommunikation mit subjektiver Entlastungsfunktion“ vernachlässigt werden.

Der Aspekt der Berufsbiografie und deren Bedeutung für Innovationsbereitschaft konnte im Rahmen des Forschungsprojekts nur angedeutet werden. Hierzu lässt sich anmerken, dass die Kategorie „Alter“ sehr häufig als ein Argument verwendet wurde, um sich insbesondere von jenen Kolleginnen und Kollegen, die keine oder nur wenig Innovationsbereitschaft zeigen, abzugrenzen. Auch wurde öfter auf einen unterschiedlichen Bildungs- bzw. Erfahrungshorizont zwischen „alten“ und „neuen“ Kolleginnen bzw. Kollegen verwiesen. Auffällig war dabei, dass insbesondere Lehrende mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium oftmals eine Aversion gegenüber theoriegeleitetem Vorgehen bei der Unterrichtsplanung hatten.

Die Unterscheidung verschiedener didaktischer Entscheidungsebenen fiel einer Mehrheit der interviewten Lehrer schwer. Auch wurden Begriffe oft nicht ausreichend trennscharf verwendet. Im Vergleich der Schultypen zeigte sich dabei, dass besonders in den öffentlichen Berufsschulen eine durchweg recht unverbindliche Haltung gegenüber objektiven Innovationen vorherrschte, während an den privaten Fachschulen des Gesundheitswesens hierüber zumeist differenziertere, wissenschaftsorientierte Auffassungen und eine größere Ernsthaftigkeit vorzuliegen schienen.

Das Selbstbild von Lehrenden an beruflichen Schulen des Gesundheitswesens stellte sich zum Teil als in sich widersprüchlich dar: Einerseits wurde bezüglich des eigenen Professionswissens in Lernwerkstatt und Interviews offen ein Fehlen von Kenntnissen eingestanden, andererseits wurde großer Wert darauf gelegt, im Unterricht ein nicht hinterfragbares Rollenbild zu vermitteln und abzusichern. Dies stellte eine eklatante Diskrepanz dar, da davon ausgegangen wurde, dass die gewünschte Sicherheit in der Klasse zuerst einer fachlichen, hier pflegewissenschaftlichen Fundierung bedurfte, bevor in offeneren didaktischen Lehr-Lern-Prozessen, z. B. handlungsorientierten Settings, eine neue Rolle als Lernberater wahrgenommen werden konnte. Durchweg wurden eigene Unsicherheiten im öffentlichen Raum eher verschwiegen, während sie in den Interviews relativ offen angesprochen wurden. Weiterhin fiel in den Interviews auf, dass bestimmte Inhalte häufiger parallel in unterschiedlicher oder sogar gegensätzlicher Weise thematisiert wurden: So wurde z. B. eine Beschränkung von Handlungsfreiräumen oder Gestaltungsfreiheit kritisiert und gleichzeitig das Fehlen von Vorgaben, Richtlinien und Handlungsanweisungen beklagt.

Die als defizitär wahrgenommenen Vorbereitungen auf Innovationsanforderungen sollten zukünftig vor Beginn von Implementierungsversuchen systematisch und handlungsfeldadäquat durchgeführt werden. Für zukünftige Modellversuche forderten daher die am Forschungsprojekt Beteiligten, dass die jeweiligen Ausgangsbedingungen der gesamten Schule in Hinblick auf die zu leistenden Innovationsprozesse im Vorfeld einer konsequenteren Überprüfung unterzogen werden.

6 Transferkonzept der Programmträgerschaft

Als ein wesentliches Problem vieler Modellversuche stellte es sich in der Vergangenheit dar, dass die jeweiligen Ergebnisse häufig zu spät und dann auch nur sporadisch in modellversuchsübergreifende Bereiche der Berufsbildungspraxis transferiert wurden. Vor diesem Hintergrund sollte der Transfer während der Laufzeit von SKOLA und über das Modellversuchsprogramm hinaus bereits frühzeitig berücksichtigt und initiiert werden. Der Maßnahmenbereich „Förderung des Transfers in den Modellversuchen“ galt damit nicht nur für die Modellversuche, sondern auch für die Programmträger als obligatorisch. Die folgenden Ausführungen beschreiben zentrale Transferaktivitäten der Programmträger, wie themenzentrierte Veröffentlichungen für die Fachöffentlichkeit, die Gestaltung des Internetauftritts, die Durchführung von Fachtagungen und weitere Transferaktivitäten.

6.1 Modellversuchsprogrammbroschüre

Um die Fachöffentlichkeit und andere Interessengruppen über das Modellversuchsprogramm SKOLA zu informieren sowie dessen Zielsetzung und Forschungsinteresse transparent zu machen, wurde von den Programmträgern eine Modellversuchsbroschüre entworfen. Einleitenden Ausführungen der Programmkoordination zur bildungstheoretischen, bildungspraktischen und bildungspolitischen Begründung dieses Entwicklungsprogramms folgend, informierte die Broschüre über konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtungen von SKOLA. Die Broschüre vermittelte einen Überblick zu den Rahmendaten, Zielen sowie Ausgangspunkten und Maßnahmenbereichen des Modellversuchsprogramms. Ferner wurden die einzelnen Modellversuche bzw. Modellversuchsverbünde vorgestellt. Grundlegende Intentionen und Zielsetzungen wurden dabei ebenso beschrieben wie erwartete Innovationen, Ergebnisse und Produkte. Darüber hinaus fanden sich Angaben und Kontaktdaten zu den am Modellversuch beteiligten Schulen und Projektverantwortlichen. Die Vorstellung der einzelnen Modellversuche diente unter anderem der Vernetzung und Herausbildung von Kooperationsbeziehungen unter den Modellversuchen. Darüber hinaus galt es, Ansatzpunkte für einen Transfer insbesondere außerhalb des Modellversuchsprogramms aufzuzeigen, um sowohl produkt- als auch kommunikationsbasierte Transferprozesse zu fördern.

Ergänzt wurden die Ausführungen durch eine Programmmatrix, die einen Gesamtüberblick über die Schwerpunktlegung und Priorisierung der Modellversuche in Bezug auf die verschiedenen Maßnahmenbereiche von SKOLA ermöglichte. Inhaltliche Schnittstellen wurden somit offenkundig und ließen sinnvolle Kooperationsbeziehungen erkennen.

Die Broschüre wurde an Modellversuchsinteressierte im Rahmen der Fachtagungen des Modellversuchsprogramms und der Sitzungen des Lenkungsausschusses verteilt. Darüber brachten die Programmkoordinatoren und die Lehrerverbände die Broschüren in geeigneten Zusammenhängen in Umlauf. Des Weiteren wurde die Broschüre auf externe Anfragen zum Modellversuchsprogramm hin Interessierten empfohlen und weitergeleitet.

6.2 SKOLA Internetauftritt

Die Homepage des Modellversuchsprogramms (www.blk-skola.de) wurde mit dem Ziel der Außendarstellung, der Vernetzung und des Transfers des Modellversuchsprogramms geführt. Sie bildete ein Portal für das gesamte Modellversuchsprogramm und gewährleistete als Informationsnetzwerk eine schnelle Verfügbarkeit und Verbreitung aktueller Informationen. Die Seite bot Interessierten die Möglichkeit, sich über formale und inhaltliche Grundstrukturen (wie die Hintergründe, Zielsetzungen, Architektur und Aufgaben) des Modellversuchsprogramms zu informieren. Es konnten Dossiers zu den einzelnen Maßnahmebereichen herunter geladen werden, die Publikationsliste verwies zudem auf aktuelle Veröffentlichungen der Programmträger rund um die in SKOLA behandelten Thematiken. Der Nutzer erhielt Kurzinformationen und Links zu den einzelnen Modellversuchen bzw. deren Homepage. Die Plattform stieß zentrale Transferprozesse an, indem sie die Kommunikation und den Austausch zwischen den einzelnen Modellversuchen unterstützte. Die Einrichtung eines Forums sowie eines internen Nutzungsbereichs für aktive und registrierte SKOLAner bot in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, modellversuchsrelevante Themenstellungen zu diskutieren sowie Dateien hochzuladen und zu kommentieren. In einem Downloadbereich waren Informationen und Vorlagen zu gemeinsamen Arbeitsprozessen zugänglich.

Eine wichtige Funktion erfüllte die Homepage im Rahmen der Organisation des Modellversuchsprogramms, indem auf ihr auf anstehende Termine und Veranstaltungen der Programmträger hingewiesen wurde. Ankündigungen im Rahmen der Vorberei-

tung der Fachtagungen (wie beispielsweise das Tagungsprogramm, das Anmeldeverfahren oder Arbeitsaufträge für die Modellversuche) wurden ebenso hinterlegt wie die Ergebnisse der Fachtagungen in Form von Protokollen oder Vortragsunterlagen. Zudem wurden Newsletter platziert, die sowohl Modellversuchsteilnehmer als auch extern Registrierte über wichtige Entwicklungen und Anfragen (z. B. Call for Papers) informierten.

Nach dem Ende des Modellversuchsprogramms wird die Plattform auch weiterhin in statischer Form zur Verfügung stehen. Materialien und Dokumente aus dem Modellversuchsprogramm können über das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers herunter geladen werden (<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=6876>).

6.3 Fachtagungen der Programmträger

Zusätzlich zu den Tagungen in den einzelnen Modellversuchen wurden während der Laufzeit von SKOLA mehrere Fachtagungen durch die Programmträger durchgeführt. Diese waren mit der Zielsetzung verbunden, die einzelnen Modellversuche untereinander zu vernetzen und zu beraten. Das Zusammenführen der beteiligten Modellversuche diente der Förderung eines gegenseitigen Austausches. Dieser ließ oftmals Möglichkeiten der Zusammenarbeit erkennen und fördert den Aufbau von Kooperationsbeziehungen. Darüber hinaus galt es, die Arbeiten im Modellversuchsprogramm durch die Schwerpunktlegung der einzelnen Fachtagungen in entscheidenden inhaltlichen Punkten gezielt voranzutreiben. Über den Aufbau und Ausbau von Netzwerken und die Kooperation im Rahmen von Workshops hinaus sollten die Fachtagungen einen Kommunikationsprozess anregen sowie den Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis unterstützen. Die Fachtagungen der Programmträger verstanden sich damit als Ergänzung zu den Tagungen der Modellversuche auf der Metaebene. In den Zeiten zwischen den einzelnen Fachtagungen erfolgte die Kommunikation zwischen den verschiedenen Beteiligten des Modellversuchsprogramms sowie zwischen den einzelnen Modellversuchen zumeist über das Internet.

6.3.1 Erste Fachtagung

Auf der ersten Fachtagung am 29. und 30. September 2005 im Landesinstitut für Schule in Soest erwartete die ca. 65 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein ab-

wechsungsreiches Programm mit einer Mischung aus fachlichen Inputs zu den Schwerpunkten des Modellversuchsprogramms und der Möglichkeit des gegenseitigen Austauschs. In mehreren Arbeitsgruppen („Selbstgesteuertes Lernen“ und „Kooperatives Lernen“) wurden praxisbezogene Fragestellungen zu verschiedenen Aspekten selbstgesteuerten und kooperativen Lernens bearbeitet. Neben der Klärung inhaltlicher Fragen war eine weitere Zielsetzung der Tagung, allen Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, die einzelnen Modellversuche, d. h. zum einen die Inhalte und Forschungsvorhaben sowie zum anderen Projektleitungen, durchführende Lehrkräfte und wissenschaftliche Begleitungen, kennen zu lernen und Ansatzpunkte für eine potenzielle Zusammenarbeit zu finden. Auf einem „Markt der Möglichkeiten“ konnten die einzelnen Modellversuche ihre Vorhaben und Überlegungen über Poster, Flyer, Powerpointpräsentationen oder Ähnliches visualisieren und so mit anderen Teilnehmern ins Gespräch kommen.

6.3.2 Zweite Fachtagung

Am 4. und 5. Mai 2006 fand die zweite Fachtagung des Programmträgers an der Franz-Oberthür-Schule in Würzburg statt, an der erstmalig Akteure aus allen Modellversuchen teilnahmen. Nach Begrüßungsworten der Programmträger und von OStD Manfred Eyrich als Leiter der gastgebenden Schule folgte ein Rahmenvortrag zum Thema „Förderung selbstgesteuertes Lernens“ von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane und Dr. Bernadette Dilger. Danach wurde in fünf parallelen Workshops zu folgenden Themen gearbeitet:

- „Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung“,
- „Kooperatives Lernen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung“,
- „Transferförderung“,
- „Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung“,
- „Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes und kooperatives Lernen“.

Zwischen den Arbeitsphasen in den Workshops bestand die Möglichkeit zum modellversuchsübergreifenden Austausch im Rahmen eines „Markts der Möglichkeiten“.

6.3.3 Dritte Fachtagung

Die dritte Fachtagung der Programmträgerschaft fand am 6. und 7. November 2006 in Bremen, im Schulzentrum Walle, statt. An dieser Fachtagung nahmen rund 130 Akteure aus den verschiedenen SKOLA-Modellversuchen teil. Im Anschluss an die einleitenden Worte der Programmträger, der Leiterin der Abteilung bei der Senatorin

für Bildung und Wissenschaft, Cornelia von Ilse, sowie des Schulleiters des gastgebenden Schulzentrums Walle, OStD Helmut Zachau, folgte ein Rahmenvortrag zu dem Thema „Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung – Konzeption und empirische Befunde“ von Dr. Jürgen Seifried.

In Form von Kurzpräsentationen erhielten die Modellversuche anschließend die Möglichkeit, ihre bisherigen Ergebnisse und entwickelten Produkte vorzustellen sowie damit verbundene Schwierigkeiten und Hemmnisse aufzuzeigen. Einen weiterführenden Austausch bot das „Transfercafé“, in dessen Rahmen die Modellversuche noch einmal gezielt mit anderen Projekten in Kontakt treten konnten. Eine vertiefende Beleuchtung der einzelnen Maßnahmen- und Arbeitsbereiche von SKOLA erfolgte im weiteren Verlauf der Fachtagung durch sechs parallel stattfindende Workshops zu den folgenden Themenstellungen:

- „Selbstgesteuertes Lernen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung“,
- „Kooperatives Lernen – Förderkonzepte in der Praxis“,
- „Lehrerteams“,
- „Kommunikation mit der Bildungsadministration“,
- „Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes und kooperatives Lernen“,
- „Selbstorganisiertes Lernen braucht eine andere Schule“.

Die Akteure der einzelnen Modellversuche konnten sich in diesem Zusammenhang themenbezogen über Erfahrungen, Probleme und Ideen austauschen sowie gemeinsame Lösungen entwickeln, um sich auf diese Weise gegenseitig zu unterstützen. Eine Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgte im Rahmen des Abschlussplenums.

Im Anschluss an die Fachtagung wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, diese anhand eines zuvor von den Programmträgern erarbeiteten Evaluationsbogens in Hinblick auf die einzelnen Programmpunkte zu bewerten. Der Evaluationsbogen wurde den Teilnehmenden per E-Mail zugeleitet und hatte einen Rücklauf von ca. 50 %. Als positiv hervorgehoben wurden bei der Evaluation die vielfältigen Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch sowie die Organisation der Fachtagung. Besonders der Gastvortrag von Dr. Jürgen Seifried konnte wichtige neue Informationen und Impulse liefern. Bemängelt wurden hingegen die fehlenden Vertiefungs- und Diskussionsmöglichkeiten einzelner Fachfragen.

Die verschiedenen Anregungen und Rückmeldungen wurden bei der Planung der vierten Fachtagung in Dresden unter anderem durch die Wahl eines veränderten Workshopkonzepts berücksichtigt.

6.3.4 Vierte Fachtagung

Die vierte Fachtagung der Programmträger fand im Beruflichen Schulzentrum für Technik „Gustav Anton Zeuner“ in Dresden statt. Etwa 120 Akteure aus den Modellversuchen, Durchführende ebenso wie wissenschaftliche Begleitungen, nahmen an der Tagung teil. Wie bei jeder Tagung standen die inhaltliche Förderung und der Austausch der Modellversuche im Vordergrund. In Abwandlung zu den bisherigen Tagungen wurde dem gegenseitigen Austausch ein besonderer Stellenwert eingeräumt, indem so genannte Round Tables durchgeführt wurden. In diesen Diskussionsrunden mit jeweils etwa sechs bis zehn Personen konnte gemeinsam ein Schwerpunktthema vertieft werden. Ein Referent stellte das Thema in einem kurzen Paper vor, anschließend war Zeit für Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie zur gemeinsamen Diskussion. Von jedem Modellversuch wurden zwei solcher Round Tables zu zwei unterschiedlichen Schwerpunkten des Modellversuchs vorbereitet und durchgeführt. Ein Round Table dauerte jeweils 30 Minuten, wovon nach Möglichkeit nur die ersten 5 Minuten auf die Präsentation des Themas verwendet werden sollten. Im Vertiefungsteil konnten die präsentierenden Modellversuche insbesondere Anregungen zu ihrer Fragestellung aus den anderen Modellversuchen erhalten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekamen einen vertieften Einblick in einen Ausschnitt des Modellversuchs. Sie erhielten Anregungen für die eigene Arbeit und konnten Probleme, die sie selbst bei der Umsetzung/Entwicklung ähnlicher Aufgaben haben, diskutieren.

Diese Art des intensiven Austauschs stieß bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung auf große Zustimmung. Problematisch waren allein die Räumlichkeiten: Da je drei Round Tables gleichzeitig in einem Klassenzimmer stattfinden mussten, überstieg bei anregenden Diskussionen der Lärmpegel teilweise das Maß des Angenehmen.

Die vertiefte Präsentation und Diskussion der Aktivitäten der Forschungsprojekte (vgl. Kapitel 4.4) bildete den Schwerpunkt des zweiten Tages.

Den Rahmen der Tagung bildeten ein Vortrag der Programmträger über Forschungsgrundlagen und praktische Konsequenzen kooperativen Lernens sowie ein Vortrag zum Thema „Selbstwirksamkeitserwartungen von Auszubildenden zum be-

rufflichen Lernen – Ergebnisse aus der Evaluation zum Modellversuch KoLA“, der von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs KoLA beigetragen wurde.

6.3.5 Abschlusstagung

Die Abschlusstagung des Modellversuchsprogramms SKOLA fand am 20. und 21. November 2008 im Kongresszentrum der Westfalenhallen Dortmund statt. Etwa 120 Interessierte folgten der Einladung nach Dortmund und nahmen an der Abschlusstagung teil. Eröffnet wurde die Tagung durch einen Willkommensgruß und eine thematische Einstimmung der Programmträger. Als Vertreter der Programmkoordination schloss sich Dr. Günter Ploghaus diesen Worten an und ließ in seinem Grußwort das Modellversuchsprogramm in seiner Entstehung und Entwicklung noch einmal Revue passieren.

Die Abschlusstagung bot den Akteuren die Gelegenheit, Erkenntnisse und Ergebnisse ihrer jeweils dreijährigen Modellversuchslaufzeit auszutauschen und ein gemeinsames Resümee zu ziehen. Hierzu sah das Tagungsprogramm so genannte moderierte Ergebnispräsentationen (MEPs), Kurzvorträge und einen Markt der Möglichkeiten vor.

Ein Schwerpunkt der Abschlusstagung lag darauf, das besondere Potenzial von SKOLA, Innovationen auf wissenschaftlicher Basis in den Ländern und über Ländergrenzen hinweg systematisch anzuregen und zu untersuchen, im Rahmen der Abschlusstagung auszuschöpfen. Der Transfer und die Verstetigung der entwickelten Konzepte und Instrumente standen daher im Mittelpunkt des Tagungsprogramms.

Um dem Bedürfnis Modellversuchsakteure nach einem Austausch der jeweiligen Erfahrungen auch auf der Abschlusstagung nachzukommen und zugleich eine Betrachtung der Arbeitsergebnisse auf modellversuchsübergreifender Ebene zu ermöglichen, wurden auf der Tagung im Rahmen der Moderierten Ergebnispräsentationen, ähnlich einer Podiumsdiskussion, mit einzelnen Modellversuchsvertretern zentrale Leitfragen zu einem übergeordneten Thema aufgegriffen und diese vor dem Hintergrund der jeweiligen Modellversuchserfahrungen diskutiert.

Weitergehende vertiefende Darstellungen und Diskussionen wurden im Rahmen von Kurzvorträgen zu Themen der Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und des Transfers ermöglicht. Diese dienten dazu, die jeweilige Modellversuchsarbeit noch einmal komprimiert vorzustellen, zentrale Modell-

versuchsergebnisse gezielt zu beleuchten und spezielle Fragestellungen aus den Moderierten Ergebnispräsentationen in kleinem Kreis zu diskutieren. Die einzelnen Vorträge bedienten sich ganz unterschiedlicher Methoden, um der interessierten Zuhörerschaft die jeweilige Modellversuchsarbeit nahe zu bringen. So wurden z. B. Filme über das Modellversuchsgeschehen gezeigt, die einzelnen Entwicklungsschritte der Modellversuchsarbeit anschaulich anhand von Bildaufnahmen dokumentiert und erarbeitete Materialien als Anschauungsmaterial vorgestellt. Zudem wurde auf Besonderheiten der entwickelten Konzepte sowie auf Produkte der Modellversuchsarbeit hingewiesen. Vor allem die Akteure aus den Schulen und damit die Schulleitungen und die Lehrkräfte vor Ort waren sehr engagiert, ihre Erfahrungen und Ergebnisse weiter zu geben.

Zum Ende der Abschlusstagung wurde von den Programmträgern die Frage „SKOLA – was folgt danach“ in den Raum gestellt und ein Resümee über die Erfahrungen aus der Arbeit im Modellversuchsprogramm gezogen. Verknüpft war dies mit einer Ermutigung, Anstrengungen für die permanent notwendigen Innovationen im berufsbildenden Schulwesen auch nach dem Ende des Modellversuchsprogramms weiterzuführen.

6.3.6 14. Hochschultage Berufliche Bildung

Unter dem Fokus „Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration“ fanden die 14. Hochschultage Berufliche Bildung vom 15. bis 17. März 2006 an der Universität Bremen statt. Verbunden mit der Zielsetzung, das Modellversuchsprogramm SKOLA einer breiten Fachöffentlichkeit vorzustellen, wurde unter der Leitung der Programmträger aus Dortmund ein zweitägiger Workshop zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ angeboten. Projektverantwortliche der Modellversuche KoLA, Lasko, mosel, SESEKO, SEBI@BVJ, segel-bs Nordrhein-Westfalen sowie Tusko Bremen/Thüringen konnten in diesem Zusammenhang die konzeptionelle Ausrichtung ihres Modellversuchs wie auch bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Konzepte und Materialien vorstellen bzw. diskutieren. Aufgrund der breiten Themenzusammenstellung erhielten Interessierte einen Einblick in die verschiedenen Maßnahmenbereiche von SKOLA sowie in die damit verbundenen zielleitenden Fragestellungen. Neben förderlichen Lern- und Arbeitsumgebungen wurden unter anderem notwendige Verhaltensänderungen der Lehrenden und Lernenden sowie die Förderung von Team- und Selbstlernkompetenz durch E-Learning thematisiert. Im An-

schluss an den gemeinsamen Workshop entwickelten sich Kooperationsbeziehungen zwischen den teilnehmenden Modellversuchen. Darüber hinaus ließen sich erste Transferbemühungen, wie beispielsweise der Austausch entwickelter Instrumente, erkennen.

6.3.7 15. Hochschultage Berufliche Bildung

Im Rahmen der 15. Hochschultage Berufliche Bildung „Qualität in Schule und Betrieb, Forschungsergebnisse und gute Praxis“ vom 12. bis 14. März 2008 an der Universität Erlangen-Nürnberg hielten die Programmträger von SKOLA den Eröffnungsvortrag im Rahmen der Fachtagung Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik zum Thema „Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?“. Zudem waren die Programmträger mit zwei Workshops zu den Themen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen vertreten.

Der Workshop „Selbstgesteuertes Lernen. Qualität beruflicher Bildung durch selbstgesteuertes Lernen“ bot den Forschungsprojekten des Modellversuchsprogramms die Möglichkeit, Erkenntnisse und Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeiten vorzustellen und darüber in einen fachlichen Diskurs zu treten. Am zweiten Tag des Workshops wurde den Fragen nachgegangen, welche Bedeutung einer ganzheitlichen Schulentwicklung und der Lehrerprofessionalität im Rahmen der Förderung selbstgesteuerten Lernens zukommt. In diesem Zusammenhang berichteten Vertreter der Modellversuche KoLA und LunA Hamburg/Hessen von ihren bisherigen Modellversuchserfahrungen und -ergebnissen. Insgesamt eröffnete der Workshop Akteuren verschiedener Institutionen die Gelegenheit, sich konstruktiv und kritisch sowohl mit wissenschaftlichen als auch mit praktischen Problemen und Fragestellungen der Berufsbildung auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Workshop unter dem Titel „Kooperatives Lernen in der Beruflichen Bildung – Ergebnisse aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA“ machte einem interessierten Fachpublikum Erlebnisse und Ergebnisse aus dem Modellversuchsprogramm zugänglich. Beispielhaft wurden Erfahrungen und Produkte aus dem Themenfeld „Kooperatives Lernen“ von sechs Modellversuchen sowie aus Sicht der Programmträger vorgestellt und diskutiert. Der Fokus der Betrachtung bewegte sich dabei von didaktischen Fragen der Förderung kooperativer Kompetenzen über Möglichkeiten ihrer Beurteilung hin zur Vorbereitung der Lehrenden auf Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung kooperativer Lernumgebungen ergeben.

Stellvertretend für das gesamte Programm stellten Referenten der Modellversuche KOLLT, SESEKO, Lasko, JoA, LunA und LUST Ergebnisse ihrer Modellversuchsarbeit vor.

6.4 Praxisband

Im Sinne einer transferorientierten Aufbereitung der Modell Versuchsergebnisse entschieden sich die Programmträger für die Veröffentlichung zentraler Modell Versuchsergebnisse in Form eines SKOLA-Praxishandbuchs. In der Folge entstand das mittlerweile im Eusl-Verlag (ISBN: 978-3-940625-00-7) erschienene und von den Programmträgern herausgegebene Buch „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA“. Einer Einleitung zum Modellversuchsprogramm SKOLA und zum allgemeinen Aufbau des Buchs folgend, beschreiben die einzelnen Modellversuche ausgewählte Modellversuchserfahrungen und -ergebnisse in Form von Good-Practice-Beispielen. Aufbauend auf den SKOLA-Maßnahmenbereichen wird somit ein praxisnaher Einblick in die entwickelten Konzepte und Materialien gegeben. Während die redaktionelle Verantwortung bei den Programmträgern lag, wurde den Modellversuchen die Entscheidung überlassen, welchen inhaltlichen Aspekt sie in dem Praxisband näher entfalten wollten. Lediglich zum Aufbau der Good-Practice-Beispiele und dessen Zielsetzungen erhielten die Modellversuche formale Vorgaben von den Programmträgern. Des Weiteren standen die Programmträger den Autorinnen und Autoren unterstützend und beratend zur Seite.

Als Veröffentlichung von der Praxis für die Praxis stellt dieser Band eine sinnvolle Ergänzung zu den einzelnen Abschlussberichten der Modellversuche dar, indem die einzelnen Modellversuchsaktivitäten sowohl unter Berücksichtigung der Erfolge als auch unter Darstellung von Problembereichen ausführlich und besonders verständlich beschrieben werden. Somit ist es auch Interessierten, die sich bisher noch nicht bzw. nur kaum mit SKOLA befasst haben, möglich, einen schnellen und gezielten Einblick in die Modellversuchsarbeit zu erhalten.

Verschiedene Beiträge des Good-Practice-Bands erläutern z. B. konkrete Lernsituationen, die sich in der Modellversuchspraxis als erfolgreich erwiesen haben. So wird beispielsweise eine Aufgabe vorgestellt, bei der sich die Lernenden mit der wirtschaftlichen Situation eines Imbissbudenbetreibers auseinandersetzen müssen. Ein anderer Beitrag behandelt einen Fall, in dem eine fiktive Auszubildende aus dem

kaufmännischen Bereich ihre Ausbildung abbrechen möchte. Dabei wird detailliert beschrieben, in welcher Form sich die Lernenden im Unterricht mit dieser Situation auseinander setzen und wie sie beispielsweise die Rolle von Experten nachahmen sollen, um den Fall von verschiedenen Seiten her zu beleuchten. Weitere Beiträge gehen mit Mikro- und Makromethoden stärker auf die Methodik ein, andere greifen spezielle inhaltliche oder personale Bereiche heraus, wie z. B. den Bereich der Instandhaltung, die Elektroberufe oder sogenannte benachteiligte Jugendliche. Einen guten Einblick in die Modellversuchsaktivitäten bieten mehrere Beiträge, die verschiedene Projekte darstellen, die mit den Schülerinnen und Schülern in SKOLA durchgeführt wurden. Beiträge zu den Aktivitäten der Modellversuche im Bereich des E-Learning sowie zu Konzepten im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung gehen auf weitere Maßnahmenbereiche von SKOLA ein. Von besonderem Interesse in Hinblick auf Transfer und Verstetigung der Modell Versuchsergebnisse sind schließlich mehrere Beiträge, die sich mit der Unterstützung didaktischer Innovationen durch schulische Rahmenbedingungen beschäftigen, indem sie sich mit der Notwendigkeit und Möglichkeit der Entwicklung von Berufsinteresse, mit der Weiterentwicklung einer Schule im Sinne einer lernenden Organisation sowie mit dem großen Verantwortungsbereich auseinandersetzen, der dem Schulleitungshandeln im Rahmen der Innovationsförderung zukommt.

Die Programmträger sind davon überzeugt, mit diesem Praxisband eine breite und weit gefächerte Leserschaft zu erreichen und die Arbeit der einzelnen Modellversuche auf diese Weise in besonderer Form zu würdigen.

6.5 Publikationen der Programmträgerschaft

Diesner, Ilona/Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Thomas, Bernadette/von der Burg, Julia (2008; Hrsg.): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA. Paderborn

Euler, Dieter (2004): Dossier 3 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung III. Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. St. Gallen

Euler, Dieter (2004): Dossier 6 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Förderung des Transfers in Modellversuchen. St. Gallen

- Euler, Dieter (2007): Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenz im Rahmen des kooperativen Lernens: In: Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 33-46*
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004): Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“. St. Gallen/Dortmund*
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004): BLK-Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“. Informationen für Antragsteller. St. Gallen/Dortmund*
- Euler, Dieter/Walzik, Sebastian (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung – ein Überblick. In: Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 9-15*
- Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006; Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart*
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Lang, Martin (2005): Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung – Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen! In: Wirtschaft und Erziehung 57 (2005), H. 6, S. 222-225*
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Lang, Martin (2005): Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen! In: Die berufsbildende Schule 57 (2005), H. 6, S. 137-140*
- Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (2007; Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart*
- Lang, Martin (2009): Intensivierung von Lehrerk Kooperation durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? – Erste Befunde aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. In: Zeitschrift für Evaluation 8 (2009), H. 1, S. 87-106*
- Lang, Martin (2009): Pädagogische Innovation und kooperatives Handeln. In: Die Kaufmännische Schule 54 (2009), H. 1, S. 7-8 (Teil 1) und H. 2, S. 5-8 (Teil 2)*

- Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006; Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum/Freiburg*
- Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum/Freiburg, S. 9-27*
- Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 9-35*
- Lang, Martin/Pätzold, Günter (2007): Kooperative Lehrerbildung als Voraussetzung kooperativen Lernens. In: Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 203-212*
- Pätzold, Günter (2007): Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen – Reformvorstellungen in NRW auf dem Prüfstand. In: Der berufliche Bildungsweg 48 (2007), H. 10, S. 3*
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und Selbstwirksamkeit als Herausforderung für die pädagogische Professionalität. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). Die Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken. 10 Jahre Berufskolleg in NRW-ein Erfolgsmodell auf dem Weg zur Eigenständigkeit. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007. Krefeld, S. 135-148*
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 62 (2008), H. 109/110, S. 3-7*
- Pätzold, Günter (2008): Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwp@Spezial 4. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.pdf (letzter Zugriff: 01.04.2009)*
- Pätzold, Günter (2008): Lehrerprofessionalität und selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008), H. 1, S. 122-132*
- Pätzold, Günter (2009): Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? In: Der berufliche Bildungsweg 50 (2009), H. 2, S. 8-15*

- Pätzold, Günter/Busian, Anne (2004):* Dossier 4 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbstgesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit. Dortmund
- Pätzold, Günter/Busian, Anne (2004):* Dossier 5 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung. Dortmund
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2004):* Dossier 1 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung I. Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2005):* Entwicklung von Selbstlernkompetenz als Zielgröße beruflicher Bildung. In: Elsholz, Uwe/Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik – Kompetenzentwicklung – Betrieb. Münster, S. 143-158
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2005):* Selbstgesteuertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung 59 (2005), H. 94, S. 3-6
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2007):* Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: Pätzold, Günter/Lang, Martin (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Workshop 18 der 14. Hochschultage Bildung 2006. Bielefeld, S. 5-13
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2007):* Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der Erprobung – Zur Kooperation innerhalb eines Modellversuchsprogramms. In: Glattfeld, Eva/Larisch, Barbara/Ratzki, Anne (Hrsg.): Individuelles und kooperatives Lernen im Team. Köln, S. 61-63
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2008):* Qualität Beruflicher Bildung durch selbstgesteuertes Lernen. In: Bals, Thomas/Hegmann, Kai/Wilbers, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Dokumentation der Beiträge zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg mit dem Rahmenthema „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“. Köln, S. 183-194
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2008):* „Selbstgesteuertes Lernen als schulisches Innovationsvorhaben“. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwp@

Spezial 4. Online im Internet:

http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/lang_paetzold_ws09-ht2008_spezial4.pdf

(letzter Zugriff: 01.04.2009)

Pätzold, Günter/Stein, Bernadette (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwpa@ Ausgabe Nr. 13. Online im Internet:

<http://www.bwpat.de/ausgabe13/>

paetzold_stein_bwpat13.pdf (letzter Zugriff: 12.03.2009)

Walzik, Sebastian (2004): Dossier 2 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung II. Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. St. Gallen

Walzik, Sebastian (2007): Teamkompetenzen als Ergebnisse und Effekte kooperativen Lernens. In: Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 165-184

7 Konsequenzen und bildungspolitische Empfehlungen

Mit den in diesem Abschlussbericht skizzierten Ergebnissen liegt ein reicher Fundus an Erfahrungen vor, die nunmehr für die weitere Gestaltung insbesondere der schulischen Berufsbildung nutzbar gemacht werden können. Schon der oberflächliche Blick auf die Befunde verdeutlicht, dass viele dieser Erfahrungen wertvolle Hinweise für die laufenden Diskussionen über die didaktischen, bildungsorganisatorischen und berufsbildungspolitischen Reformprojekte bieten. Exemplarisch sei die Übersichtsgrafik aus Kapitel 3.2 in Erinnerung gerufen:

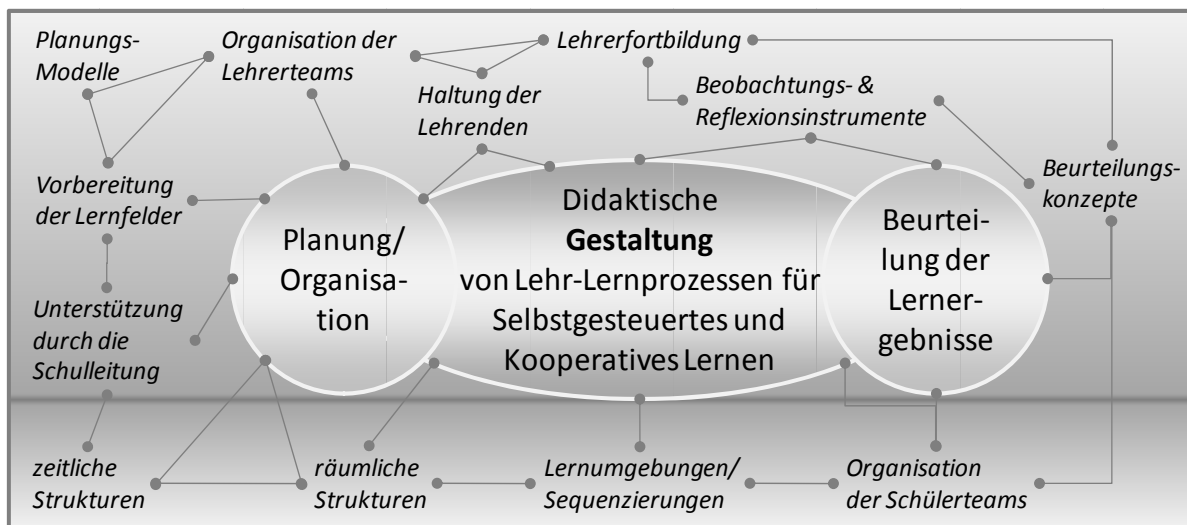


Abbildung 7: Aspekte der Gestaltung selbstgesteuerter und kooperativer Lehr-Lernprozesse

Eine zentrale Frage besteht nun darin, wie der Transfer dieser Ergebnisse über geeignete Adressaten „aufgegleist“ werden kann. An dieser Stelle wird eine wesentliche Schwierigkeit deutlich, konkret die Suche nach den berufsbildungspolitisch geeigneten Adressaten für Transferempfehlungen. Nach der Föderalismusreform vollzieht sich die Steuerung der deutschen Berufsbildung sowohl in Hinblick auf das Gesamtsystem als auch innerhalb der Subsysteme noch fragmentierter als dies schon vor der Reform der Fall war.

Bezogen auf das Gesamtsystem besteht eine wesentliche Fragmentierung darin, dass die Verantwortlichkeiten für die betriebliche und für die schulische Seite der Berufsbildung rechtlich und politisch getrennt bei Bund und den Ländern verankert sind. Durch die Föderalismusreform hat sich die bestehende Kluft weiter vergrößert, etwa indem gemeinsam durchgeführte Modellversuchsprogramme wie SKOLA nun ausdrücklich nicht mehr möglich sind. Die Fragmentierung setzt sich innerhalb der beiden Verantwortlichkeiten fort. So ist innerhalb der schulischen Berufsbildung in den

16 Bundesländern eine kaum mehr überschaubare Vielfalt an Schulformen und Bildungsgängen entstanden, deren Übersicht oder Vergleich selbst Experten schwer fällt. Dazu kommt, dass die Berufsbildung in den Gremien der KMK eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt. Auf Bundesebene sind zum einen insbesondere mit dem Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeits- und Gesundheitsministerium unterschiedliche Ressorts mit Berufsbildungsfragen befasst, die zum Teil in ihrem Zuständigkeitsbereich auch Institute (z. B. BIBB, IAB) mit (sich teilweise überschneidenden) Arbeitsschwerpunkten in der Berufsbildung unterhalten. Zum anderen spielen die Sozialpartner und die mit ihnen verbundenen Organisationen eine zentrale Rolle, so insbesondere im Rahmen von Neuordnungsverfahren sowie in den Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen (Kammern).

Innerhalb der Subsysteme existiert zumeist eine etablierte Steuerung auf der operativen Ebene, eine strategische Steuerungsdimension ist jedoch nur punktuell erkennbar. Dies bedeutet nicht, dass auf Grundsatzfragen zielende Diskussionen überhaupt nicht stattfinden, aber sie verheddern sich häufig im Gestrüpp der Partialinteressen und werden nicht strategisch, sondern operativ bzw. interessenopportunistisch behandelt.

Man könnte prinzipiell den Standpunkt vertreten, dass diese aufscheinende Vielfalt keine Schwäche, sondern eine Stärke der deutschen Berufsbildung darstellt. Sie führe schließlich dazu, dass viele Organisationen und Experten in die Meinungs- und Entscheidungsbildung einbezogen werden und fördere so die Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen. Ohne diesen grundsätzlichen Einwand zu ignorieren, bleibt jedoch mit Blick auf die oben skizzierten Entwicklungen die Frage, inwieweit unter der Bedingung des Konsenses aller der Anspruchsgruppen bis hin zu Detailfragen Steuerungsformen möglich sind, die die strategische Steuerungskraft, das Innovationspotenzial und auch die Vertretungsmacht der Berufsbildung in der Bildungspolitik sowie allgemein in der Öffentlichkeit stärken.

Vor diesem Hintergrund fällt es nicht leicht, Empfehlungen mit einer gewissen Chance auf Umsetzung zu formulieren. Im Kern können die Empfehlungen auf die Einleitung von geeigneten Transfermaßnahmen gerichtet werden, die über die bereits in der Kraft des Programmträgers liegenden Maßnahmen hinausgehen (vgl. Kapitel 6). Adressaten sind dabei die oben skizzierten Verantwortlichkeiten in Bund und Ländern, in Politik und bei den Sozialpartnern, in den Landes- und Bundesinstituten.

Modellversuchsergebnisse verfügbar machen ...

Eine verbreitete Erfahrung aus vergangenen Modellversuchsprogrammen besteht darin, dass die erzielten Ergebnisse teilweise schwer zugänglich sind und nur mit hohem Aufwand beschafft werden können. Operative Maßnahmen etwa in den Bundesländern könnten sich auf folgende Aktivitäten fokussieren:

- Publikationen der Modellversuchsergebnisse über die Nutzung von elektronischen Plattformen, Websites, Newsletter u. a. m. der Öffentlichkeit zugänglich machen.
- Überblicksskizzen in Fachzeitschriften, die von den anvisierten Anwendergruppen gelesen werden.
- Aufnahme in Dokumentationen und Datenbanken.
- Vorstellung und Auslegung der Schriften auf Tagungen und Kongressen.
- Angebot von Transferseminaren für interessierte Adressaten.
- Demonstration von Best-Practice-Beispielen: Anhand von instruktiven Leuchtturmprojekten wird zur Entwicklung eigener Aktivitäten motiviert.

Personalzentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen ...

Die Verfügbarmachung der Modellversuchsergebnisse alleine ist zumeist nicht ausreichend. Notwendig ist in vielen Fällen die Unterstützung durch personalzentrierte Transfermaßnahmen. Das Spektrum an Maßnahmen reicht von Multiplikatorenseminaren, Beratungen, Erkundungs- und Entwicklungsworkshops, Hotlines bis hin zur Begleitung und Steuerung von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Transfermaßnahmen, die noch während der Laufzeit eines Modellversuchs anlaufen und solchen, die nachfolgend ansetzen.

Modellversuchsnachfolgende Transfermaßnahmen konzentrieren sich dabei auf eine Vermittlung der Modellversuchsergebnisse an interessierte Anwender, die nicht an der Entwicklung und Erprobung beteiligt waren. Da nur selten die Gesamtheit aller potenziellen Anwender einbezogen werden kann, konzentrieren sich diese Maßnahmen zumeist auf Multiplikatoren bzw. Schlüsselpersonen, die in ihrem Organisationsbereich die Ergebnisse weitertragen können. Typische Beispiele sind Maßnahmen der regionalen oder schulinternen Lehrerfortbildung oder die Integration der Modellversuchsergebnisse in die Curriculumentwicklung der Aus- und Weiterbildung

durch eine Berufung einzelner Mitarbeiter aus den Modellversuchen in die zuständigen Kommissionen.

Organisationszentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und anbieten ...

Maßnahmen einer organisationsbezogenen Transferunterstützung gehen über das engere Transferziel hinaus. Zusammengefasst besteht die Aufgabe darin, die für einen Transfer bedeutsamen materiellen und kulturellen Faktoren zu erfassen (Situationsanalyse), darauf bezogene Vorschläge für Veränderungen (Ziele und Verfahren) gemeinsam mit den Betroffenen zu erarbeiten und deren Umsetzung in der Organisation beratend zu begleiten und zu steuern. Dieses Spektrum kennzeichnet zugleich das klassische Aufgabenfeld der Organisationsentwicklung, deren Ansätze und Kriterien auf Modellversuche als Ganzes wie auch auf den Transfer der Ergebnisse im Besonderen angelegt werden können.

Mit Blick auf das Jiu-Jitsu-Prinzip wäre zu fragen, inwieweit die Modell Versuchsergebnisse in bestehende Entwicklungs- und Innovationsaktivitäten einer Institution integriert werden können. So bieten sich beispielsweise die bestehenden Initiativen zur Schulentwicklung als potenzielles Integrationsfeld an. Vor diesem Hintergrund wäre es hilfreich, wenn die Modell Versuchsergebnisse durch geeignete Empfehlungen und Hinweise in Hinblick auf eine Verwendung im Rahmen der Schulentwicklung ergänzt würden. Gegebenenfalls wäre insbesondere in Bundesländern, in denen Schulentwicklungsaktivitäten zum erklärten Ziel der Bildungspolitik erhoben worden sind, eine kriterienorientierte Auswertung der verfügbaren Modell Versuchsinnovationen zu empfehlen.

8 Anhang

8.1 Maßnahmenbereiche und zielleitende Fragestellungen des Programms

Maßnahmenbereich 1: Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung

1. Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Variante der Förderung selbstgesteuerten Lernens liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile?
2. Welchen Einfluss haben bei einer Integration des Lernstrategietrainings in den Fachunterricht die Lehrenden bzw. inhaltsbezogene Faktoren? Erzielen dieselben Lernenden in Bezug auf verschiedene Schulfächer unterschiedliche Lernstrategienprofile?
3. Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden?
4. Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wirksam in die Fördermaßnahmen einbringen?
5. Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbstgesteuerten Lernens erforderlich?
6. Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist „Lernen lernen“ inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?
7. Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden? Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten erfasst werden?

Maßnahmenbereich 2: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

1. Durch welche unterrichtlichen Konzepte kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) betrieblicher Arbeitsteams, (b) schulischer Lerngruppen gefördert werden? Welche sinnvollen Lernziele können präzisiert werden? Welche Methoden erweisen sich als praktikabel zur Förderung dieser Lernziele? Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich?
2. Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen „Wissen“, „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ geprüft werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei als praktikabel?
3. In welcher Weise und unter welchen Rahmenbedingungen kann eine Integration von Förder- und Prüfungskonzepten für kooperatives Lernen in den Alltagsunterricht gelingen?
4. Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?

Maßnahmenbereich 3: Potenziale von E-Learning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

1. Wie können die didaktischen Potenziale von E-Learning genutzt werden, um Selbstlernkompetenzen und/oder Teamkompetenzen zu fördern? Wie können Prototypen von E-Learning-Lernumgebungen in der Berufsausbildung spezifische Wirkungen in Hinblick auf die Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen realisieren?
2. Für welche Lernvoraussetzungen (im Sinne von kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozial-kommunikativen Dispositionen) begründen einzelne Prototypen von E-Learning-Lernumgebungen nachweisbare Vorteile?
3. Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von E-Learning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
4. Inwieweit können die Potenziale von E-Learning für die Kooperation innerhalb und zwischen Teams von Lehrenden genutzt werden, beispielsweise (a) für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Kompetenzentwicklung; (b) für den kooperativen Aufbau und die Nutzung eines Pools von multimedialen Lehr- und Lernressourcen?

5. Welche E-Learning-unterstützten Lernumgebungen sind in den jeweiligen Lernorten aufgrund der gegebenen finanziellen, organisatorischen u. a. Bedingungen kurz-, mittel- und langfristig gestaltbar?
6. Welche Einflussfaktoren sind in den jeweiligen Lernorten wirksam, die über die mögliche Umsetzung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen entscheiden?

Maßnahmenbereich 4: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbstgesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit

1. Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden?
2. Welche Seminarkonzepte sind unter der Prämisse der Nachhaltigkeit über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg geeignet, für Konzepte selbstgesteuerten Lernens und Teamlernens im Unterricht zu sensibilisieren und eine adäquate Unterrichtsarbeit vorzubereiten und zu begleiten?
3. Welche Maßnahmen können insbesondere in der Berufseingangsphase die unterrichtliche Professionalisierung junger Lehrkräfte bezogen auf die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens sichern?
4. Inwieweit können Instrumente wie Supervision, Coaching und kollegiale Beratung die Fortbildung abstützen?
5. Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von E-Learning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
6. Welche Funktion können E-Learning-Konzepte im Kontext der Lehrerbildung übernehmen? Welche Faktoren sind hinderlich bzw. förderlich beim Einsatz der Medien in der Lehrerbildung?
7. Wie können die Wirkungen dieser Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung evaluiert werden?
8. Wie sind Lehrerfortbildner in Studienseminaren und Landesinstituten auf neue Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten?

Maßnahmenbereich 5: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung

1. Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbstgesteuerten Lernens und kooperativen Lernens aus?
2. Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens geeignet? Wie lässt sich selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen evaluieren?
3. Wie können Schulleitungen und Steuergruppen dazu beitragen, dass selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen gefördert wird?
4. Wie ist das Verhältnis zwischen schulexterner Schulentwicklungsberatung und innerer Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen/Steuerungsteams? Welche Rolle spielt die Schulaufsicht im Beratungssystem?
5. Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (incl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt?
6. Welche Aktivitäten/Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ auch mit den Ausbildern/Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen?
7. Welche Multiplikatorenkonzepte sind geeignet, um weitere Gruppen/Bildungsgänge einzubeziehen, damit keine innerschulischen Insellösungen entstehen?

Maßnahmenbereich 6: Förderung des Transfers in Modellversuchen

Die Bearbeitung des Maßnahmenbereichs 6 ist für alle Modellversuche verpflichtend. Die in Modellversuchen entwickelten innovativen Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis sollen auch auf andere Institutionen und Bereiche transferiert werden. Bereits im Modellversuchsantrag mussten konkrete Ausführungen und Begründungen zu folgenden Transferaspekten gegeben werden:

1. Einschätzung der Transferchancen und -reichweite für die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse
2. Konkrete Transferziele

3. Angestrebte Transferadressaten
4. Notwendige Bedingungen bei den Transferadressaten, um die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse aufzunehmen
5. Vorgesehene Transfermaßnahmen und deren zeitlicher Einsatz im Verlauf des Modellversuchs
6. Aussagen über die Verwendung eigener Modellversuchsressourcen für die Transferförderung

In Hinblick auf die Gestaltung des Transferangebots sind insbesondere im Rahmen der Berichterstattung die folgenden Maßnahmen vorgesehen:

1. Regelmäßige und glaubwürdige Dokumentation der Modellversuchsergebnisse im Rahmen der laufenden Berichterstattung gegenüber Fördermittelgeber (Bund und Land) sowie dem Programmträger
2. Einbeziehung der Transferaktivitäten in die laufende Berichterstattung; Aussagen über bereits durchgeführte und geplante Maßnahmen
3. Treffen von Aussagen darüber, inwieweit den Bedingungen der Transferadressaten bei der Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse entsprochen werden kann
4. Treffen von Aussagen darüber, welche Informationskanäle für die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse verwendet werden

In Hinblick auf die Gestaltung der TransfERNachfrage werden die folgenden Maßnahmen empfohlen:

1. Treffen von Aussagen darüber, inwieweit prinzipiell transferförderliche Aktivitäten geplant sind, die TransfERNachfrage zu wecken bzw. zu verstärken
2. Präzisieren und frühzeitiges Einleiten von (obligatorischen) Maßnahmen zur Förderung des internen Transfers

8.2 Programmmatrix

	Eile			I-LERN-KO			JOA		KOLA		KOLLT		KOCL		LASKO			LinA		LUST		MOSEL		SEB@BVJ		SEGEL-BS			SELEA		SESEKO		SIQUA		TUSKO	
	RP	B	SL	BY	RP	SA	NRW	BRB	TH	HH	HE	HB	NRW	BW	BY	NRW	HH	HB	HE	TH	HB															
Maßnahmenbereich 1: Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung																																				
1.1.	B		C	A	A		A/C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A															
1.2.				A	A			A	A	A	A/B										B	A	A													
1.3.	B	C	C		A			A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A														
1.4.					A			B	B	A		B	B			B		A	B	A	A															
1.5.	A	A	A		B		C	B	B	A	A/B	A	B	A/B	A	B	B		A	A	A															
1.6.	A				A			A	A				A				B		C	A	A															
1.7.		B	B	A	B			A	A	A	A/B	A/B	A	A/B	A	A/B	B	A	A	A	A															
Maßnahmenbereich 2: Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung																																				
2.1.	B	B				A	A/B	B	B	A-C	A	A				A	A/B		A	A	A															
2.2.						A		A	A	A	B			B					A	A	A															
2.3.		A	A																A	A																
2.4.		B	B			A						B							A	A	A															
Maßnahmenbereich 3: Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung																																				
3.1.	B/C	C	C					B	A/B	A/B	A			A/B	B	C	C				A															
3.2.								C												C																
3.3.					C			B	B	B										B																
3.4.	C	B	C	B	B	C		B	B	B						B			A	C																
3.5.					B				B	B					B					A																
3.6.					B															B																
Maßnahmenbereich 4: Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit																																				
4.1.				B	A					A/B	A	B/C	B	B/C		B	B	A																		
4.2.	C	A	A	B	A	A		C	C	A/B	A/B	C	B/C	B		B		A	C		A															
4.3.		C	A	B						A	B		C																							
4.4.		A	B	B		A				B	A	B/C	B					A			A															
4.5.							B											A																		
4.6.		C	C	B												A-C																				
4.7.				B	B			B	B			C		C																						
4.8.		C	A							C	A/B					B																				
Maßnahmenbereich 5: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung																																				
5.1.					A									B						B																
5.2.	A	C	A	B	A	B						B/C	A		A/B	A			A		B															
5.3.		B	B	B	B		A			A-C		B/C	B		B	A			B																	
5.4.	B/C			B			B												C																	
5.5.	B	A		B	B	B				A		A	B	A/B		A	B			A	B															
5.6.				B				A	A			B		C			C		A	C																
5.7.		A	A		A	B						C			B	A		A	A		B															

Abbildung 8: Matrix des Modellversuchsprogramms



8.3 Steckbriefe der Modellversuche

	„Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur“ (EiLe)
Laufzeit:	01.04.2005 – 31.03.2008
Projektleitung:	Ministerium für Frauen, Bildung und Jugend, Mainz
wissenschaftliche Begleitung:	Jürgen Hegmann, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer
	„Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung“ (I-LERN-KO)
Verbundpartner:	Berlin, Saarland
Laufzeit:	01.08.2005 – 31.07.2008 (Berlin) 01.04.2005 – 31.03.2008 (Saarland)
Projektleitung:	Dr. Hans-Jürgen Lindemann, Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin StR Christoph Ludwig, Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), Saarland
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Katja Jensen-Kamph, Universität der Bundeswehr Hamburg, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik
	„Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung“ (JoA)
Laufzeit:	01.10.2005 – 30.09.2008
Projektleitung:	OStD Arnulf Zöller, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München OStR Thomas Hochleitner, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Andreas Schelten, Technische Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik Dipl.-Berufspäd. Michael Folgmann, Technische Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik

	„Förderung des selbstgesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen“ (KoLA)
Laufzeit:	01.10.2005 – 30.09.2008
Projektleitung:	StD Helmut Becker Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland Pfalz (IFB), Speyer Dr. Rüdiger Tauschek, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Klaus Breuer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
	„Kooperatives Lehren und Lernen in typischen Lernsituationen“ (KOLLT)
Laufzeit:	01.11.2005 – 30.09.2008
Projektleitung:	Dipl.-Hdl. Daniel Hauswald, Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Hanno Hortsch, Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik
	„Kooperatives Lernen in webbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Erstausbildung“ (KOOL)
Laufzeit:	01.10.2005 – 30.09.2008
Projektleitung:	LRSD Hartmut Müller, Bezirksregierung Köln
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
	„Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen“ (Lasko)
Verbundpartner:	Brandenburg, Thüringen
Laufzeit:	01.09.2005 – 31.08.2008
Projektleitung:	StR'in Katharina Trautmann-Blasius, Oberstufenzentrum Elbe-Elster (OSZ EE), Elsterwerda, Brandenburg StD Jürgen Ruß, Staatliches Berufsbildungszentrum Saale-Orla-Kreis, Schulteil Schleiz, Thüringen
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dr. Volkmar Herkner, Technische Universität Dresden

	„Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung“ (LunA)
Verbundpartner:	Hamburg, Hessen
Laufzeit:	01.10.2005 – 30.09.2008 (Hamburg) 01.08.2005 – 31.07.2008 (Hessen)
Projektleitung:	StD Günter F. Grossmann, Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis (ALLF), Hamburg (Hamburg) Wolfgang Rupp, Amt für Lehrerbildung, Abt. Berufliche Schulen, Frankfurt (Hessen)
wissenschaftliche Begleitung:	Dr. Alexander Neveling, Supervision Neveling – Beratung im System, Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung (ARPO), Didaktisches Zentrum (DIZ), Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg (Hamburg) Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer, Universität Kassel (Hessen)
	„Lehrer/-innen und Schüler/-innen im Team – Lernfeldorientierung und Selbststeuerung als Unterrichtsprinzipien in Gesundheits- und sozialpädagogischen Berufen“ (LUST)
Laufzeit:	01.07.2005 – 30.06.2008
Projektleitung:	OSTR'in Erika Hötte, Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle, Berufliche Schulen für Gesundheit, Bereich Zahnmedizinische Fachangestellte/Zahntechnik, Bremen StD'in Angelika Menken, Schulzentrum des Sekundarbereichs II Neustadt, Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik, Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen
wissenschaftliche Begleitung:	Dr. Alexander Neveling, Supervision Neveling – Beratung im System, Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung (ARPO), Didaktisches Zentrum (DIZ), Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg
	„Modelle des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens und die notwendigen Veränderungen in Bezug auf die Personal- und Organisationsentwicklung“ (mosel)
Laufzeit:	01.01.2005 – 31.12.2007
Projektleitung:	LRSchD Friedrich-Wilhelm Horst, Bezirksregierung Münster
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

	„Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr“ (SEBI@BVJ)
Laufzeit:	01.07.2005 – 30.06.2008
Projektleitung:	Prof. Bettina Hugenschmidt, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen), Karlsruhe
wissenschaftliche Begleitung:	Henning Reh, MaResCom GmbH, Mannheim Research Company
	„Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“ (segel-bs)
Verbundpartner:	Nordrhein-Westfalen, Bayern
Laufzeit:	01.01.2005 – 31.12.2007 (Nordrhein-Westfalen) 01.10.2005 – 30.09.2008 (Bayern)
Projektleitung:	RSD Dipl.-Hdl. Ernst Tiemeyer, Ministerium für Schule und Weiterbildung (Nordrhein-Westfalen) OStD Peter Allmansberger, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München (Bayern)
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
	„Selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung“ (SELEA)
Laufzeit:	01.10.2005 – 30.09.2008
Projektleitung:	Ekkehard Lauritzen, Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1), Hamburg
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Ulrike Greb, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg
	„Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“ (SESEKO)
Laufzeit:	01.01.2005 – 31.12.2007
Projektleitung:	Dr. Rolf Möhlenbrock, Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen
wissenschaftliche Begleitung:	Dr. Norbert Hübner, Universität Bremen, Institut für Arbeit und Wirtschaft (IAW)

	„Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbstgesteuerte und kooperative Lernformen“ (SIQUA)
Laufzeit:	01.04.2005 – 31.03.2008
Projektleitung:	MinR Hans Otto Vesper, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Ute Clement, Carmen Hahn, Universität Kassel, Institut für Berufsbildung
	„Entwicklung von Team- und Selbstlernkompetenzen in arbeitsorientierten Lernphasen mit neuen Medien und Lernraumkonzepten in der Berufsausbildung“ (Tusko)
Verbundpartner:	Bremen, Thüringen
Laufzeit:	01.01.2005 – 31.12.2007
Projektleitung:	OStD Tammo Hinrichs Schulzentrum des Sekundarbereichs II, Bremen OStD Dr. Klaus Dänhardt, Andreas-Gordon-Schule, Erfurt
wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. A. Willi Petersen, Universität Flensburg